

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky



DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Stimulace lexikálně-sémantické roviny
se zaměřením na antonyma
u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku**

**Stimulation of Lexical semantics with Focus on Antonyms
for Pre-school Age Children with Specific Language Impairment**

Vedoucí práce:

PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.

Autor práce:

Michaela Nesvadbová

Praha 2010

Anotace

Tématem diplomové práce je stimulace lexikálně-sémantické roviny se zaměřením na antonyma u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku. Cílem práce je vytvořit didaktický materiál pro stimulaci antonym. K tomuto účelu se budeme z teoretického hlediska zabývat lexikálně-sémantickou rovinou, vývojem řeči v předškolním věku a možnostmi stimulace lexikálně-sémantické roviny. Zmapujeme dostupnost materiálů pro stimulaci antonym a provedeme šetření užívání antonym u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku v porovnání s intaktní populací.

Annotation

The theme of this Masters Thesis is Stimulation of Lexical semantics with Focus on Antonyms for Pre-school Age Children with Specific Language Impairment. The aim of the Thesis is to create didactic materials for stimulation of antonyms. Lexical semantics will be theoretically described as well as the pre-school speech development and possibilities of stimulation of lexical semantics. Accessibility of materials for stimulation of antonyms will be identified and the usage of antonyms in pre-school children with specific language impairment will be surveyed.

OBSAH

Úvod	7
1 Lexikálně-sémantická rovina.....	8
1.1 Slovo jako součást slovní zásoby	9
1.2 Dělení slovní zásoby	10
1.2.1 Aktivní slovní zásoba.....	11
1.2.2 Pasivní slovní zásoba	11
1.2.3 Mentální slovník	11
1.3 Rozšiřování slovní zásoby.....	12
1.4 Diagnostika lexikálně-sémantické roviny	13
1.5 Symptomatologie lexikálně-sémantické roviny	18
2 Antonyma	21
2.1 Klasifikace antonym.....	22
2.1.1 Klasifikace dle Filipce	22
2.1.2 Klasifikace dle Hausera	22
2.2 Antonyma a slovní druhy	23
2.3 Antonyma v dětské řeči.....	24
2.3.1 Studie Jonese a Murphyové	25
3 Vývoj řeči v předškolním věku	28
3.1 Teorie osvojování jazyka	28
3.2 Vývojová stadia.....	30
3.2.1 Vývojová stadia řeči dle Laheyové.....	31
3.3 Vývoj lexikálně-sémantické roviny	32
3.3.1 Rozsah slovní zásoby předškolních dětí	33
3.3.2 Obsah slovní zásoby předškolních dětí.....	34
3.4 Vývoj řeči u dětí s vývojovou dysfázií	36

4	Péče o děti s vývojovou dysfázií.....	39
4.1	Péče o řeč	40
4.1.1	Metodika dle Šroma.....	40
4.1.2	Metodika dle Sováka	41
4.1.3	Metodika dle Lechty	42
4.1.4	Metodika dle Škodové	42
5	Stimulace lexikálně-sémantické roviny.....	44
5.1	Konkrétní stimulační metody a techniky	44
5.1.1	Stimulace dle Lechty	44
5.1.1.1	Rozvoj pasivní slovní zásoby	45
5.1.1.2	Rozvoj aktivní slovní zásoby.....	45
5.1.2	Metodika dle Kutálkové.....	46
5.1.3	Metodika dle Hlinkové	47
5.1.3.1	Tvoření modelových vět.....	48
5.1.3.2	Věty typu je to X nebo Y?	49
5.1.3.3	Nácvik otázek a odpovědí	50
5.1.3.4	Tvoření analogií.....	51
5.1.3.5	Hry se slovy	52
5.1.4	Specifická technika při obtížích s aktualizací slov	53
5.2	Dostupné materiály pro stimulaci antonym	53
6	Cíle a metody empirické části	60
6.1	Cíle empirické části.....	60
6.2	Použité metody a techniky	60
6.3	Harmonogram zpracování diplomové práce	61
7	Užívání antonym u dětí s vývojovou dysfázií a u intaktní populace	63
7.1	Realizace šetření.....	63
7.2	Charakteristika souboru dětí	64
7.3	Analýza dat.....	66
7.4	Diskuse.....	75
8	Analýza materiálů pro stimulaci antonym	77
8.1	Shrnutí	80

9	Stimulace antonym - návrh pracovních listů	82
9.1	Doporučení pro práci s pracovními listy	83
9.2	Antonyma přídavných jmen	87
9.3	Antonyma podstatných jmen	106
9.4	Antonyma u sloves	115
9.5	Antonyma u příslovčí	120
9.6	Antonyma u ostatních slovních druhů	127
9.7	Antonyma tvořená předponou ne-	130
9.8	Návrh pracovních listů v praxi – připomínky a dodatky	131
10	Diskuse	133
	Závěr	134
	Summary	135
	Seznam literatury	136
	Seznam tabulek	143
	Seznam schémat	143
	Seznam grafů	144
	Seznam obrázků	144
	Seznam příloh	145

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla umístěna v Ústřední knihovně PedF UK a používána ke studijním účelům.

.....
Michaela Horová

V Praze 10. dubna 2010

Podpis autora práce

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat PaedDr. Blance Housarové, Ph.D. za její ochotu, podnětné rady a připomínky, které mě inspirovaly při psaní této práce. Velký dík patří Ing. Šárce Benešové za práci a čas, který věnovala ilustraci pracovních listů. V neposlední řadě děkuji svým rodičům za jejich podporu v průběhu celého studia.

ÚVOD

Tématem diplomové práce je problematika vývojové dysfázie a její stimulace slovní zásoby zejména antonym. Tato specifická vývojová řečová porucha se stává předmětem zájmu odborníků z nejrůznějších oblastí, je diskutovaným tématem nejen v logopedii, ale například i v neurologii, foniatrii, lingvistice či psychologii. Díky obtížné definici, široké symptomatologii a ne zcela jasné etiologii je péče o jedince s vývojovou dysfázií velice náročná.

Během studia jsem měla možnost navštěvovat mateřskou školu logopedickou a účastnit se logopedické terapie, skupinové i individuální. U většiny dětí byla diagnostikována vývojová dysfázie. Při hledání vhodných metod a materiálů, které bych při terapii využila, jsem zjistila absenci speciálně nápravných programů a nedostatek materiálů pro rozvíjení konkrétních oblastí. Na tento fakt si stěžovali i pedagogové z mateřské školy, kteří postrádají materiály „přímo šité na míru“ dysfatickým dětem.

A právě tato skutečnost ovlivnila výběr tématu diplomové práce. Zvolily jsme stimulaci lexikálně-sémantické oblasti, která je pro děti v předškolním věku „odrazovým můstkem“ pro úspěšnou komunikaci. Zaměřujeme se na antonyma, jejichž tvoření dělá dětem s vývojovou dysfázií velký problém nejen v období předškolního věku. Cílem diplomové práce je vytvoření didaktické pomůcky k problematice antonym pro děti s narušenou komunikační schopností.

Pro potřeby diplomové práce jsme zjišťovaly úspěšnost používání antonym dětí předškolního věku s vývojovou dysfázií ve srovnání s užíváním antonym intaktní populace. Na základě výsledků jsme vytvořily návrh pracovních listů zaměřených na antonyma. V teoretické části se věnujeme lexikálně-sémantické rovině, základním pojmům, diagnostice, symptomatologii aj. Vycházíme především z poznatků lingvistické a logopedické literatury. Pro účel empirické části se zabýváme problematikou antonym a jejich osvojování. Také se dotýkáme problematiky vývoje řeči v předškolním věku, vývojové dysfázie a možností její stimulace. V závěru teoretické části mapujeme dostupné materiály pro stimulaci antonym využitelné pro děti předškolního věku. V praktické části uvádíme popis výsledků šetření a navržený didaktický materiál pro stimulaci antonym.

1 LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA

Řečový vývoj jedince je možno sledovat z pohledu **jazykových rovin**. „*V ontogenezi řeči se jazykové roviny prolínají, jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně.*“ (Klenková, 2006, s. 37)

Členění jazykových rovin vychází z lingvistiky. V této souvislosti lingvistická literatura (Čermák, 2004; Filipcc, Čermák, 1985) uvádí různý počet jazykových rovin – od tří do sedmi. Počty rovin se liší dle toho, co daný autor považuje za rovinu, co za podrovinu, popř. mezirovinu. Longacre (1964 in Filipcc, Čermák, 1985) popisuje tři roviny: fonologickou, gramatickou a lexikální. Autoři Filipcc a Čermák (1985) jazykovou rovinu chápou jako „*podsystem vytvářený sourodými jazykovými jednotkami*“ (s.22) a předkládají šestistupňový model jazykových rovin:

- rovina textová (nadvětná)
- rovina větná
- rovina sousloví (slovních spojení)
- rovina slovní
- rovina morfemická
- rovina fonologická

Logopedická literatura (Klenková, 2006; Lechta, 1990; Peutelschmiedová, 2005; Škodová, Jedlička a kol, 2003) v rámci ontogeneze řeči rozlišuje čtyři jazykové roviny:

- morfologicko-syntaktickou
- lexikálně-sémantickou
- foneticko-fonologickou
- pragmatickou rovinu¹

Morfologicko-syntaktická rovina si všímá vývoje gramatických struktur, **foneticko-fonologická** rovina zkoumá zvukovou stránku jazyka a **pragmatická** rovina sleduje schopnost jedince užívat komunikaci v sociálním prostředí. **Lexikálně-sémantická** rovina, která je předmětem zájmu této diplomové práce, se zabývá slovní

¹ Morfologicko-syntaktická a foneticko-fonologická rovina se zaměřuje na řeč z hlediska formy, lexikálně-sémantická a pragmatická rovina z hlediska obsahu. (Mikulajová in Lechta, 2003, s. 76)

zásobou, pasivní i aktivní, definicí pojmů, sleduje osvojování a rozvoj slovní zásoby. (Lechta, 1990)

Na studiu slovní zásoby jedince se kromě logopedie podílí více vědních oborů – lingvistika, psychologie, sociologie, přírodní vědy aj. (Filipec, 1985) Z lingvistického hlediska slovní zásobu studuje obor **lexikologie**, kterou Hauser (1980) definuje jako „*nauku o slovní zásobě*.“ (s. 7) Zkoumá význam pojmenovávacích jednotek, samotné pojmenování, frazeologické jednotky, původ slov, vlastní jména a slovníky. Dle toho se lexikologie dělí na několik podoborů², přičemž logopedie nejvíce čerpá ze sémantiky. (Hauser, 1980)

Sémantika je lexikologická disciplína, která se věnuje významovým vztahům mezi lexikálními jednotkami, tj. slovním významům. Společně se syntaxí a pragmatikou³ je součástí sémiotiky, oboru zabývajícího se „*teorií znaků*“. (Morris 1971 in Filipec, 1985, s. 16) Logopedický slovník dělí slovní významy na „*lexikální (slovníkový), gramatický (vyjadřuje vztahy mezi plnovýznamovými slovy s gramatickým významem nebo gramatickým morfémem) a referenční (k čemu odkazují)*“. (Dvořák, 2001, s. 173)

1.1 SLOVO JAKO SOUČÁST SLOVNÍ ZÁSoby

Základní stavební jednotkou slovní zásoby a zároveň základním prostředkem pro vyjadřování je **slovo**. (Hauser, 1980, s. 9) V lingvistické literatuře (Hauser, 1980; Filipec, 1985; Čermák, 2004; Pačesová, 1979) se můžeme dočíst, že definice pojmu není jednoduchá. Autoři se však shodují na definování slova ze dvou hledisek. Definují ho jako „*základní pojmenovávací formu*“ (Pačesová, 1979, s. 39) a zároveň poukazují na obsah slova. „*Obsahem slova myslíme jeho význam, který je poukazem slova k určitému úseku skutečnosti zprostředkovanému naším vědomím.*“ (Hauser, 1980, s. 9)

² sémaziologie, sémantika - nauka o významu; onomaziologie - nauka o pojmenování; frazeologie - nauka o frazeologických jednotkách; etymologie - nauka o původu slov; onomastika - nauka o vlastních jménech; lexikografie - nauka o slovníku (Hauser, 1980, s. 7)

³ Syntax (skladba) je nauka o stavbě vět a souvětí. (Hauser, 2001, s. 72) Pragmatika zkoumá znakový systém ve vztahu k uživateli. (Čermák, 2004, s. 28)

Takto chápaná definice slova se objevuje již ve středověku, kdy významní myslitelé zkoumali vztah mezi řečí a myšlením. V řečtině „logos“ znamenalo „nejen „slovo“, ale i „myšlenku“, „rozum“ a dokonce i „zákon“, „nejvyšší zákon.“ (Lechta, 2008, s. 16) Ze středověkých myslitelů vychází Lurija (1976 in Lechta, 2008), který definuje slovo jako „základní jednotku jazyka i základní buňkou vědomí.“ (s. 16)

Souhrn všech slov je obsažen ve **slovní zásobě** daného jazyka. Rozsáhlost slovní zásoby vypovídá o bohatosti jazyka, která je závislá na principu tvoření slov, obohacování slovní zásoby. V jazycích, kde se slova tvoří odvozováním či skládáním, je slovní zásoba širší než v jazycích, kde se nový pojem tvoří přenesením významu. Vývoj a obohacování slovní zásoby jsou důkazem živého jazyka. Některá slova se přestávají užívat a na druhou stranu vznikají slova nová. Přesný počet slov slovní zásoby daného jazyka tak není možno zjistit. (Hauser, 1980)

Údaje o **počtu slov**, které literatura uvádí, jsou relativní, mají pouze orientační hodnotu a vychází z počtu slov (hesel) jazykových slovníků. Příruční slovník jazyka českého (PSJČ), vycházející v roce 1935 – 1957, je zatím nejrozsáhlejším slovníkem, má zhruba **250 000 hesel**. (Těšitelová a kol., 1987) „Obsahuje slova, která zná málokdo, a neobsahuje některá slova obecně známá (např. vulgarismy), protože jeho těžiště tkví v popisu spisovné slovní zásoby na základě excerptce beletrie, časopisů a částečně novin.“ (Jazyková poradna Ústavu pro jazyk český AV ČR, web1) Slovník spisovného jazyka českého (SSJČ), vycházející v letech 1960–1971, má 192 908 slov a rozsahem nejmenší Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (SSČ) z roku 1978 obsahuje 47 559 hesel. (Těšitelová a kol., 1987)

1.2 DĚLENÍ SLOVNÍ ZÁSoby

Slovní zásoba se dělí dvěma základními způsoby. První dělení vychází z vnitřního uspořádání slovní zásoby a rozlišuje neměnnou část slovní zásoby – **jádro** a **proměnlivou část** slovní zásoby. Druhý způsob dělení zohledňuje fakt, že vlivem velkého počtu slov ve slovní zásobě, neustálého vývoje a obohacování jazyka je slovní zásoba každého člověka, tj. jeho individuální vybavenost, různá. Slovní zásoba jedince se z tohoto hlediska dělí na **aktivní** a **pasivní**. „Rozlišení aktivní a pasivní slovní zásoby

vyplývá z užívání jazyka a netýká se jeho struktury.“ (Hauser, 1980, s. 14) Janíková (2005) navíc v kontextu výuky cizích jazyků zařazuje slovní zásobu **potenciální**. Patří sem slova, která jsou pro uživatele jazyka nová. Pokud má jedinec znalosti v oblasti slovotvorby, je schopen danému slovu porozumět.

1.2.1 Aktivní slovní zásoba

Aktivní slovní zásoba je definována jako „soubor slov a slovních spojení, která uživatel jazyka používá ve svém ústním i písemném vyjadřování.“ (Hauser, 2001, s. 5) Počet slov aktivní slovní zásoby se pohybuje okolo pěti tisíc. Tyto údaje jsou důležité pro výuku cizích jazyků (Hauser, 1980). Stejně jako u údajů o souhrnném počtu všech slov slovní zásoby i zde platí, že údaj je pouze orientační. Na rozdíl od zahraniční literatury⁴ chybí studie, které by sloužily jako ukazatel užívání slovní zásoby. Hauser (1980) uvádí, že „máme pouze zachycen slovník jedné knihy, K. Čapka *Život a dílo skladatele Foltýna*, ve kterém je 4192 slov.“ (s. 14)

1.2.2 Pasivní slovní zásoba

Pasivní slovní zásoba je souhrnem slov, kterému jedinec rozumí, ale při běžné řeči je nepoužívá. (Hauser, 2001, s. 50) Proto je přirozené, že pasivní slovní zásoba jazyka je mnohem větší než slovní zásoba aktivní. V literatuře se setkáváme s různými údaji, Těšitelová (1987) udává, že pasivní zásoba dospělého jedince je třikrát až šestkrát větší než aktivní, u Hausera (1980) najdeme, že počet slov je pětikrát až šestkrát vyšší.

1.2.3 Mentální slovník

Problematiku mentálního slovníku zkoumá obor psycholingvistika, podrobně se jím zabývá Nebeská v publikaci *Úvod do psycholingvistiky* (1992). Mentální (vnitřní, subjektivní) slovník je specifickým pojetím slovní zásoby, kdy hlavním cílem zkoumání je uložení slov v mysli člověka, uspořádání slov a mechanismus vyhledávání slov ve slovníku. (Nebeská, 1992)

⁴ V zahraniční je uveden Shakespearův slovník, který má 23 000 slov, a Dantův, který má 17000 slov. (Hauser, 1980, s. 14)

Slova jsou v mysli člověka uložena různými způsoby, ale vždy ve vztahu k jiným slovům. Asociační uspořádání mentálního slovníku vychází ze vztahů mezi dvojicemi opozitních slov (velký - malý, černý - bílý), mezi slovy v subordinačním (podřadném) vztahu (ovoce - jablko, strom - lípa) nebo koordinačním (souřadném) vztahu (červená, modrá, zelená). Další možné uspořádání je na základě zvukové podoby (slyšitelný, viditelný, čitelný, znatelný), slovních druhů či na základě sémantických polí (stůl – postel – židle – skříň). (Nebeská, 1992)

Další otázkou je frekvence výskytu slov, kdy Nebeská (1992) píše o *teorii rozšiřující se aktivace*. „Aktivuje se mnohem více slov, než jich jedinec k produkci nebo percepci řeči potřebuje, přičemž ta slova, která se dostávají do „užšího výběru“, se dostávají i do vyšších stupňů aktivace. Slova, která v cyklicky se opakujících procesech užším výběrem neprošla, se vracejí postupně do klidového stavu.“ (s. 79)

1.3 ROZŠÍŘOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSObY

V češtině se slovní zásoba rozšiřuje několika způsoby. Tvořením **nových slov** pomocí předpon, přípona nebo koncovek – *odvozováním, skládáním* nových slov ze dvou základových a *zkracováním* z několikaslovných názvů. Nová slovní zásoba také vzniká *přejímáním* slov a slovních spojení z cizích jazyků, popřípadě ze slangu, nářečí či obecné češtiny národního jazyka. Dalším způsobem je sémantické tvoření, kdy vznikají **nová pojmenování**, nové významy. (Hauser, 1980; Hauser a kol., 2001) Pro přehlednost jsou jednotlivé způsoby rozšiřování slovní zásoby uvedeny v následujícím schématu, které vychází z Hausera (2001, s. 69).

Menyuková (in Grimmová, 2000) v souvislosti rozšiřování slovní zásoby odvozováním uvádí pojem *komplexnost slov*. Ta je charakteristická tím, že od jejich slovotvorného základu můžeme odvodit další slova. Například od přídavného jména *automatický* můžeme odvodit sloveso *automatizovat*, které následně můžeme použít v různých osobách či časech a vzniknout tak slova nová, jako *automatizuju, automatizuje, automatizoval*. Vytvořit od těchto komplexních slov lze i podstatné jméno, v uvedeném příkladě slovo *automatizace*. Slovní zásoba tak velmi rychle nabývá na rozsahu. (s. 180)

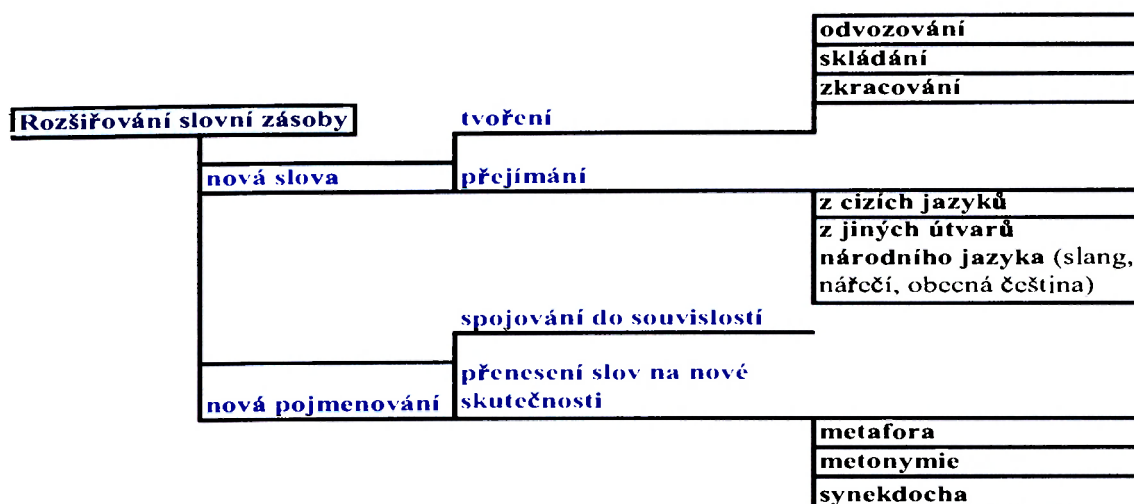


Schéma 1 Rozšiřování slovní zásoby (Hauser 2001, s. 69)

1.4 DIAGNOSTIKA LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÉ ROVINY

Lexikálně-sémantickou rovinu lze hodnotit různě. Jinak se na hodnocení slovní zásoby bude dívat lingvista, jinak psycholog či neurolog, jiná kritéria si stanoví logoped. V této kapitole se zaměříme na hodnocení slovní zásoby z pohledu logopedické diagnostiky. Jejím cílem je vyšetřit řečový vývoj a aktuální úroveň řečových a komunikačních dovedností jedince – identifikovat narušenou komunikační schopnost⁵. (Lechta, 2003)

Vyšetření lexikálně-sémantické roviny je součástí vyšetření řečové produkce, kdy logoped s využitím jednotlivých diagnostických metod⁶ sleduje rozsah a kvalitu aktivní i pasivní slovní zásoby. Mikulajová (in Lechta, 2003) doporučuje při diagnostice řeči pro její úplnost postupovat dle jednotlivých klíčových oblastí dle Bernsteinové

⁵ V této souvislosti je třeba uvést terminologickou poznámku. Termín *komunikační schopnost*, respektive *narušená komunikační schopnost*, zavedl slovenský logoped Lechta (1990) pro schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách. Komunikační schopnost je narušena tehdy, „když některá rovina jeho jazykových projevů (nebo několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru. Přitom může jít o foneticko-fonologickou, syntakticko-morfologickou, lexikálně-sémantickou nebo pragmatickou rovinu jazykových projevů.“ (s. 19). Tento pojem je v současné logopedické literatuře (Lechta 2003, 2005, 2008, Škodová, Jedlička, 2003, Klenková 2006) často užíván a nahradil dřívější pojmy, se kterými se setkáváme například u Sováka (1978) – řečové poruchy a vady.

⁶ Patří mezi ně: pozorování, explorační metody (dotazníky, řízené rozhovory), diagnostické zkoušení, testovací metody, kazuistické metody (analýza lékařských a psychologických vyšetření) a rozbor školních výsledků. (Lechta, 2003, s. 23-24)

a Tiegermanové (1989, viz tabulka 1), při hodnocení lexikálně-sémantické roviny se zaměřit na *část sémantika*, a dle Laheyové modelu vývoje řeči (kap. 3.2.1)

Při hodnocení sledujeme slovní význam konkrétních i abstraktních slov, jednoduchých vět, souvětí i abstraktních významových vztahů v rámci souvětí. Dále je třeba si všimnout užívání přísloví, metafor, homonym, synonym, antonym a jejich zapojení do komunikace. Všimáme si kvality i kvantity osvojení slovních významů a strukturace mentálního slovníku. (Mikulajová in Lechta, 2003; Nebeská 1992)

Problém logopedické diagnostiky spočívá v tom, že řeči vyšetřujeme řečové schopnosti a dovednosti, což není vždy jednoduché. Další nepříznivá situace pro diagnostiku lexikálně-sémantické roviny je absence standardizovaných testů, chybí přesnější a objektivnější vyšetřovací metody. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

Aktivní slovní zásobu můžeme zjistit pomocí běžného rozhovoru na téma, které je vyšetřované osobě blízké, u dětí můžeme využít popis obrázku, vyprávění příběhu, oblíbené pohádky apod. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993) „*Tyto úlohy však vyžadují účast nejen vlastních řečových procesů, ale i paměťových a rozumových schopností, motivace, pozornosti apod.; horší výkon dítěte je proto třeba dále podrobně analyzovat.*“ (Mikulajová in Lechta, 2003, s. 89)

Mezi testy, které slouží k měření úrovně lexikálně-sémantické jazykové roviny, patří:

- **Slovníkové zkoušky**

Součástí většiny testů inteligence je verbální test, tzv. slovníková zkouška. Obsahuje jí například *Wechslerova baterie* určená pro děti ve věku od pěti do patnácti let - *Pražský dětský Wechsler (PDW)*. V těchto testech se hodnotí pasivní slovník, odráží se v nich, do jaké míry dítě rozumí jednotlivým pojmům. Jak uvádí Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001), v těchto testech se odráží sociokulturní úroveň jedince, jeho zkušenost se slovní zásobou a zároveň i určitá jazyková vyspělost, jazyková inteligence. „*Pomocí slovníkových zkoušek však nelze příliš přesně diferencovat úroveň obecných jazykových kompetencí či verbálních rozumových schopností.*“ (s. 180)

▪ **Kondášova obrázkově-slovníková zkouška**

Kondášova obrázkově-slovníková zkouška se užívá ke zjištění aktivního slovníku, slouží také jako pomůcka ke zjištění připravenosti dítěte na školu. Skládá se z třiceti obrázků, vyšetřující ukazuje na obrázky a dítě je pojmenovává. Zjišťuje slovní zásobu a slovní pohotovost, především u dětí ve věku pět a půl až šest a půl let. Hodnotí se spontánní a správné odpovědi dítěte z obsahového hlediska, tj. kvalitativní hodnocení slovní zásoby. Je vhodné analyzovat chyby, sledovat položky, ve kterých dítě nebylo úspěšné. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) Zkouška odhalí omezenou slovní zásobu, dysgramatismy, nesprávné fonologické rozlišování, komolení slabik, redukci hlásek⁷ aj. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

▪ **Heidelberský test řečového vývoje**

K podrobnějšímu vyšetření řeči a jazykových struktur slouží *Heidelberský test řečového vývoje (HSET)*. Vytvořila jej dvojice H. Grimmová a H. Scholer. Původně německý test do slovenského jazyka upravila M. Mikulajová se svými spolupracovníky. Do českého jazyka ho přeložila E. Smékalová, zatím u nás však není standardizován. (Grimmová, Scholer, Mikulajová 1997)

Jedná se o vývojový test jazykových schopností. Test obsahuje 13 subtestů zaměřených na větnou strukturu, morfologickou strukturu, větný význam, slovní význam, interpretační význam, interakční význam. Je určen pro děti ve věku od 5 do 9 let. „*Test vychází z moderního chápání vývoje jazykových struktur a rozlišuje dva klíčové aspekty řeči, a to řečově-lingvistický a řečově-pragmatický. Získá se tzv. vývojový jazykový profil dítěte.*“ (Mikulajová in Lechta, 2003)

Hodnocení lexikálně-sémantické roviny je zde zastoupeno v subtestech na větný význam (oprava významově nesprávných vět a tvoření vět), v subtestech na slovní význam (hledání slov a klasifikace pojmů) a v subtestech na interakční význam (flexibilita pojmenování, spojování verbálních a neverbálních informací a dekodování a kódování záměru). (Grimmová, Scholer, Mikulajová 1997)

⁷ Uvedené potíže jsou typické pro symptomatologii vývojové dysfázie. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

Nevýhodou tohoto testu je, že pro česky mluvící děti mohou být některé výrazy nesrozumitelné. (Svoboda, Křejičřová, Vágnerová, 2001)

▪ **Test verbální fluence**

Test verbální fluence hodnotí organizované hledání v mentálním slovníku, slovní plynulost. Bývá součástí testů na vyšetření afázie. Vyšetřovaný má za úkol během jedné minuty říci co nejvíce slov zvolené sémantické kategorie, například vyjmenovat co nejvíce zvířat, rostlin apod. Druhá varianta je utvářet slova dle fonetické kategorie, slova začínající na určité písmeno. Hodnotí se kvantita (počet) vyřčených slov, ale i kvalita, analyzuje se zastoupení jednotlivých kategorií, rozložení slovních druhů, míra opakování jednotlivých slov aj. (Preiss, Kučerová, 2006)

▪ **Index elokvence**

K orientačnímu posouzení aktivní slovní zásoby lze užít vzorec, který vypočítá tzv. index elokvece (výřečnosti). Vyšetřovanému předložíme obrázky a necháme ho o nich povídat. Logoped pak index elokvence vypočítá ze vzorce $IE = R/E$, kde R je počet slov vyřčených vyšetřovanou osobou a E je součet podnětných slov, které vysloví logoped při pohledu na dané obrázky. (Lechta, 1990, s. 81)

SÉMANTIKA	
A. Význam slovní	a) konkrétní slova vztahující se k pozorovaným předmětům, činnostem a vlastnostem b) slova vyjadřující vztahy
B. Význam větný	a) sémantické vztahy vyjádřené v jednoduchých větách b) složité vztahy vyjádřené v souřadných a podřadných souvětích c) nadvětný význam
C. Význam přenesený	a) ustálená slovní spojení a zvraty b) metafora, přísloví a pořekadla
GRAMATIKA	
A. Morfologie	a) použité slovní druhy b) časování a způsob sloves c) stupňování přídavných jmen a příslovce
B. Syntax	a) členění věty na stigmata b) struktura podmětové části věty c) struktura přísudkové části věty d) slovosled e) otázka a zápor f) typ souřadného souvětí g) typ podřadného souvětí
PRAGMATIKA	
A. Komunikační záměry	a) vyžádání si informace/činnosti b) oznámení informace c) vyjádření vztahů/pocitů d) usměrňování sociálních interakcí
B. Konverzační schopnosti	a) výměna rolí mluvčího a posluchače b) udržování tématu rozhovoru c) presupozice (odhad znalosti partnera v komunikaci)
METALINGVISTIKA	
A. Fonologické uvědomování	a) dělení slov na hlásky
B. Uvědomování si slov	a) dělení vět na slova b) oddělení slova od jeho referentu
C. Gramatické uvědomování	a) posouzení gramatické správnosti vět b) posouzení, má-li věta více významů
D. Pragmatické uvědomování	a) posouzení srozumitelnosti a adekvátnosti zprávy b) posouzení vhodnosti komunikace

Tabulka 1 Oblasti hodnocení jazykových schopností dle Bernsteinové a Tiegermanové
(1989 in Lechta, 2003, str. 71)

1.5 SYMPTOMATOLOGIE LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÉ ROVINY

Konkrétní charakteristiku symptomatologie, její klasifikaci či stupeň, lexikálně-sémantické roviny v literatuře nenajdeme. V logopedické literatuře (Lechta 2003, 2005, 2008; Škodová, Jedlička, 2003; Klenková 2006; Kutálková, 1996) se setkáváme se symptomatologií lexikálně-sémantické roviny jako součástí symptomatologie konkrétní narušené komunikační schopnosti. Příčinou narušení lexikálně-sémantické oblasti může být nerovnoměrný vývoj či poškození CNS, snížený intelekt, smyslové postižení, špatné sociokulturní prostředí, které ncpodněcuje řečový vývoj jedince, a do určité míry i dědičnost. (Škodová, Jedlička, 2003; Lechta, 2008; Kutálková 2002)

U většiny řečových poruch se setkáváme s omezenou slovní zásobou, nesprávným užíváním daného významu slova, s nerovnoměrným zastoupením slovních druhů, s vytvářením neologismů apod. (Škodová, Jedlička, 2003) Specifický obraz lexikálně-sémantické roviny se manifestuje u získaných řečových poruch (afázie, syndrom demence), kdy dochází k **anomiím**. „*Anomie je porucha pojmenování. Nemocný není schopen označit adekvátním slovem určený předmět.*“ (Čecháčková in Škodová, Jedlička, 2003, s. 149) Dalším charakteristickým symptomem u afázií je **parafázie**, kdy dochází k deformaci slova různého typu a stupně. Čecháčková (in Škodová, Jedlička, 2003, s. 148) uvádí **3 typy parafází**:

- **fonemická** – slovní tvar je deformovaný, ale obsahuje správné prvky daného slova, např. papír – patír, kvítek – klítek apod.
- **žargonová** – těžká slovní deformace, slovu nelze porozumět, např. ždruchla – židle apod.
- **sémantická** – slovo je nahrazeno opisem významu daného slova

Také je třeba se zmínit o charakteristické odchylce v lexikálně-sémantické rovině u jedinců se zrakovým postižením. V jejich řeči dochází k častým **verbalismům**. „*To znamená, že dítě používá značné množství slov, přičemž nechápe (nebo chápe nepřesně) jejich smysl, respektive mají pro ně nereálný smysl (např. slova označující barvy).*“ (Lechta, 2008, s. 124)

Nápadná symptomatologie lexikálně-sémantické roviny je přítomna u dětí s poruchou autistického spektra (PAS). Jak uvádí Thorová (2006, s. 105) v jejich řeči se objevují neologismy, echolálie (opakování slyšeného), logorea (změť volně vyslovovaných slov, básniček, reklam apod.), idiosynkrazie (použití reálných slov nebo slovních spojení bez sémantického obsahu) a verbální autostimulace – „*hraní se slovíčky a slovními spojeními, verbální rituály, nepřiměřené otázky a idiosynkratická řeč.*“ Obtíže mají v chápání „*významu a široké škály všech funkcí komunikace, pochopení, k čemu slova vůbec slouží, nebo potíže s pochopením, že existují slova, která mají určitý obecný význam.*“ (s. 105)

Problematiku symptomatologie lexikálně-sémantické roviny shrnujeme v tabulce 2, kde uvádíme souhrn symptomů v závislosti na typu narušené komunikační schopnosti (NKS). Vycházíme především z informací logopedické literatury. (Škodová, Jedlička, 2003; Lechta, 2008; Kutálková 2002)

NKS	Symptomatologie lexikálně-sémantické roviny	Příčina
Opožděný vývoj řeči (Škodová, Jedlička, 2003)	malá slovní zásoba, pasivní slovník výrazně převažuje nad aktivním, užívání slov neadekvátně k obsahu a situaci, nesprávné užití a pochopení významu slov	poškození CNS v prenatálním a perinatálním období, opožděné dozrávání CNS, sociálně patologické výchovné prostředí, dědičnost
Vývojová dysfázie (Kutálková, 2002)	omezená slovní zásoba pomalu se rozšiřující, stereotypní formulace, časté záměny podobných slov, vynechání částí slov (především zvrtná zájmena), odchylky ve frekvenci jednotlivých slovních druhů	následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu, difúzní poškození CNS, dědičnost
Afázie (Škodová, Jedlička, 2003)	parafázie - fonemické, žargonové, sémantické, anomie - neschopnost pojmenování, neologismy, těžkost při utváření slov, snížená verbální fluence	získané organické ložiskové či difúzní poškození CNS
Poruchy komunikace u syndromu demence (Škodová, Jedlička, 2003)	omezená slovní zásoba postupně se redukující až anomie, sémantické parafázie, časté užití žargonů a neologismů, ztráta rozumění slov	syndrom demence
Symptomatické poruchy řeči (Lechta, 2008; Thorová, 2006; Zelinková, 2003)	mentální retardace - chabá slovní zásoba, obsahuje málo přídavných jmen, nepoměr mezi pasivní a aktivní slovní zásobou, používají velký počet nevýznamových slov, problém s metaforami, abstraktními pojmy; sluchové postižení - obohacování slovní zásoby probíhá pomaleji, omezený výskyt abstraktních pojmů, nepřesná představa o významu slov; zrakové postižení - časté verbalismy; PAS – echolálie, neologismy, logorea, verbální autostimulace, idiosynkrasie; ADHD – snížená bohatost slovní zásoby se sémantickými nepřesnostmi, problémy s výbavností slov	dominantní postižení

Tabulka 2 Symptomatologie lexikálně-sémantické roviny u různých typů NKS

2 ANTONYMA

Lexikální jednotky, mezi které patří i antonyma, vytvářejí dílčí systémy, mezi kterými vznikají vztahy. V České lexikologii (Filipec, Čermák, 1985) se definují vztahy **paradigmatické** a vztahy **syntagmatické**⁸. Mezi paradigmatické vztahy patří vztahy významové a vztahy formálně-významové /slovotvorné/. Z tohoto pohledu **antonyma** patří společně se synonymy, homonymy, polysémií, hyperonymií, hyponymií a kohyponymií⁹ k **paradigmatickým významovým vztahům**.

Antonymum neboli opozitum je základním významovým vztahem založeným na protikladu. „*Zakládá se na logickém protikladu, opozici dvou skutečností, jejich odrazu v myšlení a slov tyto protiklady označujících.*“ (Filipec, Čermák, 1985, s. 93) Ne vždy antonymum tvoří dvě slova protikladná. Některá slova mají „*více antonym synonymních: dobrý – zlý/špatný.*“ (Hauser, 1980, s. 92)

Protikladnost dvojic není výhradně záporná, nemusí se vždy vzájemně vylučovat. Pokud o někom říkáme, že není „*velký*“, neznamená to, že musí být „*malý*“. Tuto skutečnost Hauser (1980, s. 93) označuje jako **kontrární**¹⁰ charakter dvojice, který předpokládá „*existenci středního členu*“ - v uvedeném příkladě slovo „*prostřední*“. Znakem těchto antonym, zvláště adjektivních, je jejich „*graduálnost (stupňovitost)*, např. *ledový – studený – chladný – vlažný – teplý – horký – vřelý – žhavý.*“ (Filipec, Čermák, 1985, s. 130)

Antonyma, která se navzájem vylučují, mají charakter **kontradiktorký**. Slovo pak má smysl pouze ve vztahu k slovu protikladnému. Např. rub – líc: „*rub má smysl jen ve vztahu k lici.*“ (Hauser, 1980, s. 93) „*Rozlišení kontradikčnosti a kontrárnosti není ve všech případech snadné. Jazykové důsledky těchto rozdílů se neprojeví vždy, ale jen v některých typech antonym.*“ (Hauser, 1980, s. 93) Více o klasifikaci antonym v následující kapitole.

⁸ Paradigmatický vztah je nezávislý na větném kontextu, místo jedné lexikální jednotky lze použít jinou. Syntagmatický vztah je na kontextu závislý, jednotky se spojují. (web2)

⁹ Synonymum – slovo se stejným nebo podobným významem (Hauser a kol., 2001, s. 88); Homonymum – slovo, které má stejnou formu, stejně zní jako slovo jiné, ale má zcela odlišný význam (s. 20); Polysémie – pro stejný výraz jsou dva a více významů, ale na rozdíl od homonym přenesením významu vzniká slovo mnohoznačné (Hauser, 1980, s. 81); Hypernomie – slovo nadřazené; Hyponomie – slovo podřazené; Kohyponomie – slovo souřadné (Filipec, Čermák, 1985, s. 143)

¹⁰ V České lexikologii (Filipec, Čermák, 1985, s. 129) se užívá také pojem polární antonymum.

2.1 KLASIFIKACE ANTONYM

Jak již bylo uvedeno výše (kap. 2), česká jazykověda (Filipec, Čermák, 1985; Hauser, 1980) dělí antonyma na **kontradiktorní** a **polární** (kontrární). Podskupinu polárních antonym tvoří antonyma **graduální** (stupňovitá) a antonyma **vektorová**. „*Ta označují většinou protikladný směr, nejsou stupňovatelná. Např. vejít – vyjít, vstoupit – vystoupit.*“ (Filipec, Čermák, 1985, s. 130 – 131)

2.1.1 Klasifikace dle Filipece

Filipec (in Filipec, Čermák, 1985, s. 131) dále antonyma dělí na **nekontrastní** (nepolární), mezi které patří např. nemladý – nestarý, nevelký – nemalý apod., a antonyma **stejnokořenová** (afixální). Mezi stejnokořenová řadí:

- **antonyma předponová** - např. odejít – přijít
- **antonyma částečně předponová** – např. bezohledný – ohleduplný
- **antonyma složeninou** – např. dobromyslný – zlomyslný
- **antonyma druhých částí složenin** – např. anglofil – anglofob
- **antonyma předponově – příponová** – např. neslyšný – slyšitelný

2.1.2 Klasifikace dle Hausera

Hauser (1980, s. 93 - 96) rozlišuje antonyma na **lexikální**, která nejsou tvořena příbuznými slovy, např. pravda – lež, den – noc, dlouhý – krátký, a na antonyma **slovotvorná**. Ta jsou tvořena příbuznými slovy, odvozeninami a složeninami.

1. Odvozeniny – antonymický význam nesou předpony:

- antonyma s předponou **ne-**
Např. štěstí – neštěstí, přípustný – nepřípustný, plavec – neplavec
- antonyma s předponou **ni-**
Vyskytují se u některých zájmen a příslovcí, protiklad má předponu **ně-**.
Např. nikde – někde, nikdo – někdo, nikam – někam
- antonyma s předponou **bez-**
Vyjadřují nedostatek příslušné vlastnosti.

Např. cenný – bezcenný, charakterní – bezcharakterní, mající nohy – beznohý

- antonyma s předponou **proti-**

Např. jed – protijed, hráč – protihráč

- antonyma s cizími předponami **a-/an-, i-/in-**

Např. typický – atypický, organický – anorganický, racionální – iracionální

- předpony se vzájemným antonymickým vztahem

Protiklad tvoří předpony, které vyjadřují opačný směr.

Např. východ – západ, nadzemí – podzemí, zahrabat – vyhrabat

2. Složeniny

Protikladné slovo je odvozeno od první části složeniny.

Např. mladočech – staročech, severoamerický – jihoamerický, velkoobchod – maloobchod

3. Souslovná antonyma

Tento typ antonym se často nevyskytuje, ke slovu se vytvoří protikladné sousloví, vytváří se frazeologismy.

Např. mít rád – nenávidět, zůstat – vzít do zajčích

2.2 ANTONYMA A SLOVNÍ DRUHY

Celkový počet antonym ve slovní zásobě jazykovědná literatura (Hauser, 1980, Filipec, Čermák, 1985) neuvádí. Filipec (1985) polemizuje s údajem Komissarova (1964 in Filipec, Čermák, 1985), který uvádí 2000 antonym. „*Počet je mnohem vyšší, vezmeme-li v úvahu předponová slovesa, příslušné typy negace a neadjektivní odvozeniny různých druhů slov.*“ (s. 129)

Antonymní vztahy netvoří všechna slova slovní zásoby, většina slov protikladné slovo nemá, např. kočka, les, moře, vana, stůl apod. Antonymum tvoří slova, která ve své významové struktuře předpokládají svůj opak. Protiklad nejčastěji tvoří přídavná jména, dále podstatná jména a slovesa, méně často pak příslovce, předložky a zájmena. (Hauser, 1980, s. 96)

- podstatná jména: den – noc, válka – mír, pohoda – nepohoda
- přídavná jména: mokrý – suchý, veselý – smutný, úrodný – neúrodný
- zájmena: každý – žádný, něco – nic
- číslovky: první – poslední, hodně – málo
- slovesa: zapnout – vypnout, stoupat – klesat, smát se – plakat
- příslovce: dobře – špatně, potichu – nahlas, pomalu – rychle
- předložky: nad – pod, za – před, s – bez
- částice: ano – ne

2.3 ANTONYMA V DĚTSKÉ ŘEČI

Studie, které by se podrobněji věnovaly užívání antonym v dětské řeči, u nás nebyly doposud publikovány. Některé poznatky o tvoření opozitních vazeb najdeme v publikaci *Řeč v raném dětství* autorky J. Pačesové (1979). Uvádí, že antonymní vztah se v dětské řeči poprvé objevuje u sloves v infinitivní vazbě, kdy při vyjádření pozitivnosti nebo negativnosti dítě použije kladné nebo záporné částice *ano* – *ne*. Například „*papat ano, hajat ne*.“ (s. 83) V další fázi řečového vývoje tvoří klad a zápor pomocí vazeb v přítomném čase, např. „*papám ano – papám ne; hajá ano – hajá ne*“. (s. 89) V obou případech citoslovce stojí za slovesem. „*S růstem slovní zásoby se objevují i náležitě tvořené záporné tvary – nemám, nechci, nespadnu, nespinká, nepůjde apod.*“ (s. 89) S používáním zápornky *ne-* pro vyjádření protikladu vznikají v dětské řeči časté neologismy. Dochází k nim při vytvoření předpony, která se u daného slova nepoužívá, nebo po odtržení domnělé předpony. Vznikne tak například neologismus „*chává*“ místo slovesa „*nechává*“. (s. 90)

Dalším slovním druhem, u kterého jsou děti v raném věku schopny vytvářet protiklady, jsou přídavná jména (adjektiva). Prvním adjektivem, které dítě tvoří, je slovo „*malá*“. Nevztahuje se však na konkrétní osobu ani nevyjadřuje velikost. Dítě ho používá jako slovní doprovod při pohlazení či utěšení – „*udělej malá*.“ (Pačesová, 1979, s. 99) Ostatní adjektiva vstupují do slovníku dítěte v momentě, kdy potřebuje vyjádřit vlastnost osob, zvířat či věcí. „*A k tomu mu zpravidla poslouží adjektiva vyjadřující vzájemné protiklady: malej – velkej, hodnej – zlej, hezkej – škaredej.*“

(Pačesová, 1979, s. 99) Obsah těchto adjektiv je zpravidla širší, například adjektivum *hodný* zahrnuje všechny kladné vlastnosti – „*Ája papá, hodná. Ája hajá, hodná. Ája se vyčurala, hodná.*“ (s. 100) Stejně jako tomu bylo u sloves, i u adjektiv dětské řeči se objevují neologismy, které vyplývají z dětské domněnky, že každé adjektivum má kladný i záporný tvar. Například neologismy *nezlý* a *zbedný* jako protiklady ke *zlý* a *nezbedný*. „*Většina takto tvořených adjektiv však představuje kategorii tvořenou ad hoc, a protože nemají ekvivalenty v řeči dospělých, dítě v nich není utvrzováno a dříve nebo později je ze své slovní zásoby vypouští.*“ (s. 102)

2.3.1 Studie Jonese a Murphyové

Zajímavé poznatky v oblasti antonym (v řeči anglicky mluvících dětí) přináší studie *Antonyms in childhood: a corpus-based approach to acquisition* Jonese a Murphyové (2008, web3). Autoři zkoumali řeč tří dětí ve věku od 2 do 5 let s cílem zjistit, jak děti používají antonyma v porovnání s dospělými, konkrétně s užíváním antonym ve formálním písemném projevu – tisku.¹¹

Z jejich zjištění překvapivě vyplývá, že užívání antonym u dětí se mnoho neliší od antonym objevujících se ve vybraných novinových statích. Autoři potvrdili názory psychologů (Kagan 1984, Kreezer a Dallenbach 1929 in Jonese, Murphy 2008), že děti od velmi útlého věku jsou schopny antonyma pochopit a zcela přirozeně je ve své řeči užívat. Antonyma již v tomto věku hrají důležitou roli v komunikaci, jsou součástí dětských básniček, říkanek, písniček či pohádek. Podpora uvědomování si protikladů je důležitá pro kognitivní rozvoj dítěte. „*Parenting handbooks (eg, Eisenberg et al. 1989)*

¹¹ Ve studii se objevuje klasifikace antonym, která je odlišná od klasifikace užívané v české lexikologii, odráží se v ní situace, ve kterých se dané antonymum použije:

1. pomocná (doprovodná) antonyma /Ancillary antonymy/, **2. koordinovaná antonyma** /Coordinated antonymy/, **3. přechodná antonyma** /Transitional antonymy/, **4. negativní antonyma** /Negated antonymy/, **5. tázací antonyma** /Interrogative antonymy/ (web3)

ad1 antonyma vytvořená jako argumenty pro funkci kontrastu, např. „*We ought to live in big cities, not small suburbs.*“ (Měli bychom žít ve *velkém městě* a ne na *malém předměstí*.), **ad2** antonyma tvořená dle vzoru - X a Y; ani X ani Y; X více než Y; buď X, nebo Y; např. It is **how well or badly** a person plays a game... (To je to, jak osoba hraje při hře *dobře nebo špatně*...), **ad3** antonyma použitá k vytvoření přechodu, změny směru apod., jsou tvořená dle vzoru – od X do Y; X ustupuje Y, **ad4** antonyma tvořená pro vyjádření negace – X ne Y; X jako opak k Y; ne Y, ale X, **ad5** antonyma použitá v otázkách (Murphy, 2006, web4)

recommend that parents emphasise binary opposition in order to encourage cognitive development.“ (Jonese, Murphy, 2008, web3)

Tabulka 3 ukazuje frekvenci užití antonym v daném věku dítěte v závislosti na kontextu, ve kterém byla antonyma použita.

věk dětí	pomocná antonyma	koordinovaná antonyma	přechodná antonyma	negativní antonyma	jiné použití
2	40,7	24,1	5,7	24,1	5,4
3	49,6	20,7	7,2	12,8	9,7
4	45,1	24,2	21	0	9,7
všechny věkové kategorie	45,6	22,9	12,1	10,8	8,6

Tabulka 3 Frekvence užití jednotlivých druhů antonym

Vyplývá z ní, že použití pomocných a koordinovaných antonym se s věkem příliš nemění (vždy mezi 40 až 50 % u pomocných a 20 až 25 % u koordinovaných). U ostatních druhů antonym jsou změny patrné. Například téměř jednu čtvrtinu všech antonym dvouletého dítěte tvoří záporná antonyma. U tříletého dítěte klesl podíl na osminu a ve čtyřech letech se již žádné záporné antonymum neobjevuje. Autoři z toho vyvozují závěr, že velmi malé děti používají převážně záporná antonyma, protože se u nich rozvíjí důvěra v tento sémantický vztah. Použití záporných antonym je také v souladu s vývojovým chováním, kdy děti prochází etapou odmítání.

Jinak tomu je u antonym přechodných. Jejich užívání se s věkem zvyšuje. Možná příčina, jak uvádí autoři, je v tom, že s vývojem si děti více uvědomují změny kolem nich, ze kterých mají jisté obavy. Nejčastěji byla zachycena přechodná antonyma s časovými změnami *den – noc*, změny vztahující se k věcem *ztratit – najít* a změny směru *nahoru – dolů*.

Dalším hodnotícím kritériem Jonese a Murphyové (2008, web3) bylo porovnání antonym v dětské řeči a antonym užitých v komunikačních situacích dospělý – dítě /viz tabulka 4/. Zde došli ke zjištění, že v útlém věku děti používají častěji antonyma než dospělý, který s nimi mluví. To naznačuje, že proces učení užívání antonym není závislý na „vstupní informaci“. Jakmile mají děti dobře vyvinutou slovní zásobu a povědomí o gramatickém systému, antonyma využívají hojně.

věk dětí	Dospělý - dítě	Dětská řeč
2	53,1	66,1
3	65,6	91,6
4	44,9	97,7

Tabulka 4 Frekvence antonym v řeči na 100.000 slov

Ve slovníku třech zkoumaných dětí bylo celkem zachyceno 43 antonymních párů, z čehož 37 párů bylo použito v řeči vícekrát a 6 párů se objevilo pouze jednou. Kritériem pro hodnocení bylo, aby se dané slovo vyskytlo primárně v kontrastním způsobu. Následující tabulka předkládá přehled užitých antonym (Jonese, Murphyová, 2008, web3).

<i>Found co-occurring</i>				
bad/good	clean/dirty	dry/wet	full/hungry	long/short
before/after	close(d)/open	easy/hard	happy/sad	lose/win
big/little	close/far	empty/full	hard/soft	loud/quiet
big/small	cold/hot	far/near	hate/love	loud/soft
big/tiny	dark/light	fast/slow	heavy/light	low/high
black/white	day/night	father/mother	in/out	new/old
bottom/top	different/same	forget/remember	large/small	off/on
boy/girl	down/up			
<i>Not found</i>				
empty/full	noisy/quiet	short/tall		
large/little	old/young	yucky/yummy		

Tabulka 5 Přehled antonymních dvojic

V souboru antonym se objevují převážně přídavná jména (zlý - hodný, čistý - špinavý, dlouhý - krátký, veselý - smutný, plný - prázdný, apod.), zastoupena jsou i slovesa (otevřít - zavřít, zapomenout - vzpomenout si, vypnout - zapnout, nenávidět - mít rád), podstatná jména (den - noc, chlapec - dívka, máma - táta) a příslovce (rychle - pomalu, nahoru - dolů, uvnitř - venku). V souboru nejsou zastoupena zájmena, číslovky, předložky a částice (srov. kap. 2.2).

3 VÝVOJ ŘEČI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Někteří autoři předškolním obdobím označují celou etapu vývoje od narození (někdy i včetně prenatálního období) do zahájení školní docházky. (Langmeier, Krejčířová, 2006) My se v této práci opíráme o užší pojetí předškolního období, které charakterizuje předškolní období jako věk mezi třetím a šestým rokem života dítěte.

V tomto období dochází k výraznému rozvoji všech vývojových složek. Zdokonaluje se motorický vývoj, ke změnám dochází v kognitivním i emocionálním vývoji. Erikson předškolní věk charakterizuje jako věk *iniciativy*. Převažuje aktivita dítěte, která se může projevovat v pohybu, v myšlení, ale i v řeči. (Čáp, 2001) Dle Vygotského (1976), který zkoumal vývoj řeči ve spojitosti s procesy vyšších psychických funkcí (myšlením), je předškolní věk obdobím *egocentrické řeči*. Dítě ve věku 3 až 7 let „*myslí nahlas*“, řeč pomáhá dítěti řídit chování.

„*Vývoj řeči je složitý proces, který ovlivňuje mnohé vnitřní i vnější faktory.*“ (Klenková, 2000, s. 16) V předškolním věku dochází ke značnému zdokonalení řeči, a to jak po stránce formální, tak i obsahové. (Langmeier, Krejčířová, 2006) „*Při vývoji dětské řeči se vzájemně prolínají gramatická, lexikální, zvuková i pragmatická rovina verbálních projevů.*“ (Klenková, 2000, s. 13). Z toho vyplývá, že pokud v tomto období dojde k narušenému vývoji, bude se to odrážet ve všech složkách řeči a samozřejmě se to odrazí i na rozvoji ostatních schopností člověka.

Problematikou vývoje řeči se zabývá řada odborníků – psychologové, lingvisté, logopedi aj. Vlivem nejednotnosti teorií na osvojování jazyka, používání odlišných metod při výzkumu řeči (longitudiální a příčné výzkumy, pozorování, slovníkové testy aj.) a vlivem značných individuálních rozdílů mezi dětmi nejsou údaje o vývoji řeči zcela jednotné. (Žebrowska, 1983)

3.1 TEORIE OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

Otázka osvojování jazyka je předmětem zkoumání již od 50. let 20. století. Zpočátku se vedly spory především o to, zda osvojení jazyka je vrozená dispozice, nebo

je odrazem výchovy a sociálního prostředí. Do popředí se dostaly dvě protichůdné teorie - Skinnerův přístup teorie učení a Chomského nativismus. (Hill, 2004)

Skinner byl zastáncem behaviorismu a tvrdil, že osvojování jazyka je učení pokusem a omylem, že probíhá podle principu *operantního podmiňování*. Při osvojování jazyka se odráží zpevňování a tvarování chování. Dle Skinnera jsou slova pouze „*reakce (projevy chování), které jsou produkovány proto, že byly prostředím upevněny.*“ (Hill, 2004, s. 155)

Skinnerova teorie byla kritizována ze všech stran, zejména zastánci biologického nativismu, jejímž představitelem byl například Chomský. Ten stavěl do popředí vliv vrozených schopností s důrazem na dědičné dispozice. „*Předpokládal, že jazyk se liší pouze ve své povrchové struktuře, ale všichni mají společnou základ tvořící hloubkovou strukturu. Například věty Lékař ošetřuje nemocného a Nemocný je ošetřován lékařem mají rozdílnou povrchovou strukturu, ale shodnou hloubkovou strukturu.*“ (Hill, 2004, s. 156) Dítě se narodí s určitou dispozicí rozpoznat a užívat *jazykové univerzálie* (např. podstatná a přídavná jména, slovesa), které obsahuje každý jazyk.

I Chomského teorie se stala předmětem kritiky. Někteří upozorňovali na to, že nativistická teorie vysvětluje pouze osvojení syntaxe a sémantiky, nikoliv pragmatiky – nezabývá se vlivem, jak si dítě osvojuje slova vyřčená v určitých sociálních kontextech. Mnozí kritici odmítali názor, že si dítě jazyk rozvine zcela samo bez sociální interakce. (Hill, 2004, s. 158)

V současnosti se zohledňují oba přístupy k osvojování jazyka, důraz se klade na sociální prostředí i na vliv dědičnosti¹². Ačkoliv je problematika osvojování jazyka předmětem systematických výzkumů již od 50. let 20. století, chybí popis základních informací. To se týká především jazyků, které stály mimo hlavní proud výzkumu, což jsou prakticky skoro všechny jazyky kromě angličtiny. O průběhu osvojování češtiny najdeme informace v pracích Karla Ohnesorga (1948, 1959) a Jarmily Pačcsové (1979). V současné době se problematikou osvojování jazyka zabývá například Smolík, jeho výzkumy však ještě nebyly dostatečně zpracovány a popsány. (Smolík, 2009)

¹² Můžeme to doložit odkazem logopedické literatury, která uvádí nezbytné podmínky pro správný vývoj řeči (Škodová, Jedlička, 2003, s. 90): nepoškozená centrální soustava; normální intelekt; normální sluch; vrozená míra nadání pro jazyk; adekvátní sociální prostředí.

3.2 VÝVOJOVÁ STÁDIA

Vývoj řeči prochází určitými stádii, která jsou důležitá pro stanovení „normy“ řečového vývoje či odchylky od této „normy“. Tato stádia jsou důležitým mezníkem ve vývoji, ukazují, co by dítě v daném věku mělo zvládat. O jednotlivá vývojová stádia se opírá logoped při vyšetření vývoje řeči. (Mikulajová, in Lechta 2005).

Vývojová stádia je možno hodnotit z několika pohledů. Obecné dělení uvádí stádium *preverbální*, které probíhá přibližně do jednoho roku života dítěte, a stádium *verbální*. (Lechta, 2008) „*Přechod z preverbálního období k prvním slovům se chápe jako přechod od idiosynkratické komunikace, vycházející z potřeb dítěte v dané situaci, k symbolické komunikaci, která už znamená členění situace na významové celky.*“ (Mikulajová, Rafajdusová, 1993., s 15)

Lechta (1990) uvádí stádia řeči¹³ dle nejtypičtějších procesů, jejichž vývoj v daném období vrcholí. V předškolním věku dítě prochází dle Lechty (1990) období gramatizace a intelektualizace. Období gramatizace probíhá mezi třetím a čtvrtým rokem, dítě chápe obsah slov, tvoří pojmy z vyšší struktury řeči, je schopno tvořit souvětí. Po čtvrtém roce dochází k procesu intelektualizace řeči, dítě začíná souvisle a spontánně vyprávět, dokáže reprodukovat i dlouhá souvětí.

Problémem logopedické praxe u nás a na Slovensku¹⁴ je absence jednotného vývojového modelu, podle kterého by se jednotlivá stádia u dětí v předškolním věku sledovala. V zahraničí takové modely jsou. Jeden z nejkompexnějších a v logopedické diagnostice nejpoužívanějším modelem je model americké lingvistky a logopedky Margaret Lahcyové. (Mikulajová, 1998)

¹³ období pragmatizace, sémantizace, lexémizace, gramatizace, intelektualizace (Lechta, 2008)

¹⁴ V současné době probíhá na Slovensku výzkumná práce, jejíž cílem je aplikovat na slovenštinu Lahcyové model vývoje řeči. (Fečková, Slančová, 2001)

3.2.1 Vývojová stádia řeči dle Laheyové

Laheyové model vývoje řeči zahrnuje tři základní oblasti jazyka (Mikulajová, 1998, s. 72):

- obsah – zaměření na sémantiku
- formu – zaměření na fonologii, morfologii a syntax
- použití – zaměření na pragmatiku

Laheyová popisuje tzv. prekurzory, které jsou typické pro vývoj řeči v raném věku dítěte, a osm následujících vývojových etap sledujících obsah a formu (Mikulajová, 1998; Mikulajová in Lechta, 2005, s. 59):

1. Vyjadřování objektů a vztahů jednoslovnými větami.
2. Vyjadřování vztahů mezi objekty prostřednictvím objevujících se syntaxe (dvoj slovné projevy).
3. Vyjadřování vztahů mezi objekty rozvíjejícími se sémanticko-syntaktickými vazbami.
4. Spojování obsahových kategorií s vyjádřením vztahů - věty s rozvinutou přísudkovou částí.
5. Vyjadřování vztahů mezi událostmi přiřazováním promluv (souřadná a podřadná souvětí bez použití spojovacích výrazů).
6. Vyjadřování vztahů mezi událostmi s použitím spojek.
7. Vyjadřování vztahů mezi událostmi s použitím časových souvislostí a modálních sloves.
8. Vyjadřování vztahů mezi událostmi použitím spojovacích výrazů a vyjádřením vedlejších vět.

V průběhu čtvrtého až osmého stádia dochází k rozvoji i v oblasti pragmatiky, kdy se dítě začíná vyjadřovat v širším kontextu. Dítě nejprve promlouvá bez ohledu na okolí, později navazuje na to, co slyšelo ve svém okolí. V další etapě dítě využívá alternativní formy komunikace, která vyžaduje schopnost přizpůsobit se posluchači.

Nejvyšším stupněm v předškolním věku je období, kdy dítě utváří promluvy, aby získalo informaci. Promluvy dítěte tak obsahují sociální funkci. (Mikulajová, 1998, s. 79)

V ontogenezi řeči, jak již ukázal jazykový model Laheyové, je možno sledovat procesy vývoje řeči dle jazykových rovin (srov. kap. 1). Jednotlivé etapy foneticko-fonologické roviny (např. pořadí fixace hlásek aj.) nalezneme ve studiích Ohnicsorga (1959). Vývoj morfologicko-syntaktické roviny je možno analyzovat pomocí užití indexu MLU¹⁵ a dle Brownových vývojových stádií, ve kterých se ukazuje vývoj syntaxe v závislosti na gramatické složitosti řečové produkce. (Brown, 1973 in Lechta, 2003, s. 79) Diagnostickou hodnotu mají i stadia vývoje syntaxe dle Vygotského, který uvádí tři stadia – psychologickou syntax, sémantickou syntax a povrchovou syntax. (1989 in Lechta, 2003). Vývojová stadia pragmatické roviny lze sledovat dle Laheyové modelu řeči. (Mikulajová, 1998)

Vývojové mezníky zaměřující se na vývoj slovní zásoby jsou součástí vývoje lexikálně-sémantické roviny. Této problematice budeme, s ohledem na téma diplomové práce, věnovat větší pozornost.

3.3 VÝVOJ LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÉ ROVINY

Lexikálně-sémantický vývoj začíná okolo 10. měsíce života dítěte, dříve než se v řeči objeví první slova. V tomto věku již můžeme zaznamenat začátek rozvoje pasivní slovní zásoby. (Lechta, 1990) Před prvním rokem života má vývoj především sémantický charakter, kdy pomocí vokálů, posunků nebo gest dává dítě najevo své potřeby, mezi nimi i potřebu komunikovat se svým okolím. Dochází tak k vyjádření významu skrz fonologické procesy – zvukové projevy. Tyto projevy jsou typické pro všechny děti nezávisle na mateřském jazyku. Většina studií však lexikálně-sémantický vývoj sleduje až od vyslovení prvního slova, které se v dětské řeči objevuje okolo jednoho roku. (Menyuková in Grimmová, 2000)

¹⁵ MLU= mean of utterance, tj. průměrná délka výpovědi. Index představuje „celkový počet morfémů ve vzorku řeči dělený počtem promluv ve vzorku.“ (Lechta, 2003, s. 79)

Nejčastěji a nejdříve užívaná slova, jak uvádí nejrůznější autoři (Pačesová, 1983; Žebrowská, 1983; Lechta, 1990; Menyuková in Grimmová, 2000; Langmeier, Krejčířová, 2006; aj.) jsou podstatná jména. Význam prvních slov se během vývoje mění¹⁶. V raném dětství například pojem „židle“ je pro dítě kus nábytku se čtyřmi nohama a opěradly, na kterém sedí lidé¹⁷. V pozdějším věku, když už dítě ovládá více slov, se význam slova „židle“ sníží pouze na konkrétní objekt, na kterém dítě sedí¹⁸. (Menyuková in Grimmová, 2000)

Menyuková (in Grimmová, 2000) uvádí, že osvojení významu slov není zcela jednoduchý proces. Jsou slova, která mají různé významy, a záleží na kontextu, ve kterém je použijeme. Například slovo „velký“ lze považovat za relativní pojem. „*Slon je velký v porovnání s myší, ale v porovnání s mrakodrapem je malý.*“ (s. 179) K tomu, aby dítě správně pochopilo významy slov a dovedlo je v daných kontextech správně používat, potřebuje určitý čas. Dítě nejprve musí získat morfologicko-fonologické znalosti, jak se slovo skládá (kořen slova, předpony, přípony), a pak si musí osvojit definici slova, která vychází z daného kontextu, ve kterém se slovo vyskytuje. Vývoj slovní zásoby je tedy závislý na dvou faktorech: na morfologicko-syntaktickém a na fonologicko-sémantickém vývoji. (Menyuková in Grimmová, 2000)

3.3.1 Rozsah slovní zásoby předškolních dětí

Předškolní věk je charakteristický pro svoji akceleraci slovní zásoby. (Lechta, 1990) Údaje o počtu slov jsou vlivem nejednotnosti používaných výzkumných metod a vlivem individuálních rozdílů mezi dětmi rozdílné. (Žebrowská, 1983) Někteří autoři se ve svých výzkumech zaměřili zvlášť na pasivní slovní zásobu a zvlášť na aktivní, většina údajů však neobsahuje informace o vyšetřovaném druhu slovní zásoby. (Lechta, 1990) Tabulka 6 předkládá přehled o růstu slovní zásoby v závislosti na věku dle různých autorů. Zkratka „A“ značí údaje aktivní slovní zásoby, zkratka „P“ pasivní slovní zásoby.

¹⁶ Pačesová (1979, s. 31) v této souvislosti mluví o *Jurčově teorii protisměrného vývoje pojmů*.

¹⁷ Mluvíme o tzv. hypergeneralizaci. (Lechta, 1990)

¹⁸ Mluvíme o tzv. hyperdiferenciaci. (Lechta, 1990)

Autor	3		4		5		6	
Čermák (2004)	1200		1800		neuvádí		2500	
Desceudres ¹⁹ (1957)	990		1505		2200		2442	
Holmanová (in Škodová, 2003)	P 900	A 500	P 1200	A 800	P 1500 - 2000	A 800 - 1500	neuvádí	
Klenková (2006)	1000		1500		neuvádí		2500 - 3000	
Lechta (1990)	1000		1500		2000		2750	
Menyuková (in Gimmová, 2000)	525 (ve 2,5 letech)		neuvádí		neuvádí		10000 - 14000	
Ohnesorg (1976)	400		neuvádí		neuvádí		neuvádí	
Smith ²⁰ (1926)	896		1540		2072		2562	
Těšitelová a kol.	neuvádí		neuvádí		neuvádí		P 4000	A 2500
Vyštejn (1995)	800		neuvádí		neuvádí		2500	

Tabulka 6 Růst slovní zásoby dětí dle různých autorů

3.3.2 Obsah slovní zásoby předškolních dětí

Na rozdíl od nejednotnosti o počtu slov ve slovní zásobě dětí se obsah slovníku shoduje. U předškolních dětí se nejčastěji objevují podstatná jména a slovesa, tvoří 40 až 50 % všech slov. Okolo 20 % celé slovní zásoby dětí tvoří zájmena. Frekvence příslovce se pohybuje mezi 3 až 6 % a přídavná jména se vyskytují s frekvencí 4 až 10 %. Předložky a spojky zastupují v slovní zásobě dětí velmi malé množství. (Szuman, 1955 in Žebrowská, 1983)²¹

Předškolní děti nejčastěji ve svém slovníku mají vlastní jména a jména osob z širšího okolí, názvy zvířat, potravin, názvy oblečení, částí těla a předmětů denní potřeby. V dalším pořadí pak používají názvy hraček, dopravních prostředků a předmětů vztahující se k bytu. U tříletých dětí se na rozdíl od dřívějšího věku objevují názvy zaměstnání a geografické názvy (názvy ulic, měst apod.). Četnější je užití názvů dopravních prostředků. U čtyřletých dětí vzrůstá počet názvů uvedených kategorií.

¹⁹ Údaje z výzkumů francouzsky mluvících dětí (in Žebrowská, 1983)

²⁰ Údaje z výzkumů anglicky mluvících dětí (in Žebrowská, 1983)

²¹ Údaje vychází z výzkumů, které probíhaly v Polsku v 50. letech 20. století pod vedením profesora Szumana. (in Žebrowská, 1983)

„Objevují se také nové kategorie, abstraktnější a všeobecnější, např. názvy činností – česání, malování, mluvení, učení apod. a slova označující jednotky míry a váhy (kilogram, litr, koruna), výrazy označující časové pojmy (měsíce, roční období), svátky (Vánoce, narozeniny, svatba apod.).“ (Przetaczniková in Žebrowská, 1983, s. 520)

V oblasti sloves po čtvrtém roce vzrůstá počet slov označující činnosti působící na předměty (nakládat, kopat, strouhat, apod.) a slov, které označují rozumové činnosti a spolupráci s okolím (pamatovat, zapomenout, vysvětlit, apod.).

Přídavná jména a příslovce se do slovníku dětí dostávají koncem druhého roku, mezi první patří hodnotící výrazy (pěkný – nepěkný, dobrý – zlý, slušný – neslušný. (srov. kap. 2.3) Po třetím roce vzrůstá počet výrazů označujících smyslové vlastnosti – barvu, tvar, teplotu, velikost a váhu. (Przetaczniková, 1968 in Žebrowská, 1983) Nejpozději do slovníku vstupují předložky a spojky, před třetím rokem je zpravidla v dětském slovníku nenajdeme. Děti si je odvozují v následující posloupnosti: *„od předložek označující konkrétní vztahy, hlavně prostorové, k těm, které vyjadřují logické souvislosti – účelové, příčinné, následné. Spojky slučující (a, i), předcházejí spojkám podřadným a nadřadným. V poslední skupině se nejčastěji objevují spojky nebo, aby a protože.“* (Geppertowa, 1968 in Žebrowská, 1983, s. 447)

Lexikálně-sémantický vývoj je ovlivněn prostředím, ze kterého dítě pochází. Na rozdíl od gramatických pravidel, která se dítě v průběhu vývoje osvojuje samo, se ve slovní zásobě odráží, jaký má dítě mluvní vzor. (Lechta, 1990) Przetaczniková (in Žebrowská, 1983, s. 445) uvádí, že *„vyšší slovní zásobou disponují děti, které se často sdružují s dospělými, například jedináčkové. Dvojčata všeobecně rozvíjejí slovní zásobu pomaleji, protože jsou stále spolu a nevyužívají v takové míře jazykové vzory dospělých.“* Ohnesorg (1959) si myslí, že mladší děti začínají mluvit dříve než prvorození, a to díky tomu, že dostávají od starších sourozenců mnohem více mluvních podnětů než od dospělých. *„Zatím můžeme být přesvědčeni, že soustavná práce psychologů v tomto směru jednou tuto myšlenku potvrdí.“* (s. 75) Z uvedeného vyplývá, že mluvní vzor je pro dítě v oblasti rozvoje slovní zásoby nesmírně důležitý.

Pro shrnutí a vyzdvižení nejdůležitějších vývojových mezníků v lexikálně-sémantické rovině předškolních dětí uvádíme tabulku 7, která charakterizuje rozsah i obsah slovní zásoby v závislosti na věku dítěte. Vycházíme v ní z informací logopedické literatury (Holmanová in Škodová, Jedlička, 2003; Lechta, 1990, 2003)

věk	Charakteristika slovní zásoby
3 – 3,5	Rozumí 900 slovům, aktivně používá 500 slov; dokáže říct svoje jméno i jména sourozenců, nejlepšího kamaráda apod.; používá některé předložky a spojky, používá zájmena já, můj, ty; zná protiklady velký – malý.
3,5 - 4	Rozumí 1500 – 2000 slovům, aktivně používá 800 – 1500 slov; používá zájmena – on, ona, já, ty, mne, svůj; často používá <i>já sám</i> ; dokáže správně tvořit některé protiklady.
4 – 5	Aktivně užívá 1500-2000 slov; rozpoznává velké množství barev; omezuje používání zájmen ten, ta, to a nahrazuje skutečnými názvy.
5 - 6	Ovládá 2500-3000 slov; dokáže správně vysvětlit, na co používáme některé předměty; používá všechny slovní druhy.

Tabulka 7 Charakteristika slovní zásoby v závislosti na věku

3.4 VÝVOJ ŘEČI U DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ

Vývojová dysfázie je v současnosti definována jako specificky narušený vývoj řeči, který postihuje všechny aspekty jazyka - jak povrchovou, tak hloubkovou strukturu řeči. (Smolík, 2009; Škodová, Jedlička, 2003) Mluvíme o „*systémové poruše řeči či jazyka, která v různé míře narušuje recepci a expresi ve všech jazykových rovinách: tj. v rovině foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické.*“ (Housarová, 2006 in web 14) Příčina vývojové dysfázie je stále předmětem zkoumání, nejrozšířenější názor označuje vývojovou dysfázii za *následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu vlivem difuzního poškození CNS*

(Škodová, Jedlička, 2003, s. 107)²² Ze symptomatologického hlediska vývojová dysfázie zasahuje i neřečových oblastí – zrakové a sluchové vnímání, paměťové funkce, časo-prostorovou orientaci a motoriku. (Mikulajová Rafajdusová, 1993; Škodová, Jedlička, 2003)

Vývoj řeči u dětí s vývojovou dysfázií je zásadně porušen od samotného počátku. Dochází k výraznému opoždění vývoje řeči a nerovnoměrnému vývoji celé osobnosti. Dítě v daném stádiu období je značně opožděno oproti intaktním dětem. Změny ve vývoji nastávají již při tvorbě prvních slov, „59,5 % dětí má opožděný nástup prvních slov, 25 % do konce druhého roku, 15 % do třetího roku a u některých se tato hranice posouvá až za 4. rok života.“ (Mikulajová, Rafajdusová, 1993, s. 93) Opožděný nástup prvních slov tak má dopad na ostatní složky ve vývoji řeči, především na vývoj syntaxe. Ve vývoji můžeme zaznamenat typický obraz charakteristický pro vývojovou dysfázií: „*opožděný vývoj řeči, malou slovní zásobu, fonologické a artikulační odchylky, narušenou větnou skladbu a nedostatečné komunikační schopnosti.*“ (s. 94)

K častým příznakům v morfológico-syntaktické rovině u dětí s vývojovou dysfázií patří přehazování slovosledu, řazení větných členů bez gramatických pravidel, problémy s flexí, vynechávání předložek, zvrtných sloves a sloves se sponou, potíže se stupňováním přídavných jmen, s přechylováním slov²³. Tvoří pouze krátké jednoduché věty, které neodpovídají věkové kategorii. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993) V lexikálně-sémantické rovině můžeme zaznamenat problémy v pochopení významu, užití slov často neodpovídá obsahu a situaci. Mají potíže odlišit slova nadřazená a podřazená, vytvořit synonymní či antonymní vztahy. Slovní zásoba těchto dětí je malá, pasivní slovník výrazně převažuje nad aktivním. Z foneticko-fonologického hlediska je řeč výrazně patlavá až nesrozumitelná, dochází k vynechávání hlásek, slabik, slov, především u delších slov. „*Velmi dlouho přetrvává neschopnost rozeznávat fonologické opozice, zejména znělost – neznělost, případně narušení sledu hlásek ve slově.*“ (Škodová, Jedlička, 2003, s. 98) V pragmatické rovině se odráží neschopnost

²² V současnosti se dostávají do popředí genetické výzkumy, které ukazují na určitou spojitost vývojové dysfázie s asociací genu CNTNAP2, který je ovlivňován genem FOXP2. (Smolík, 2009)

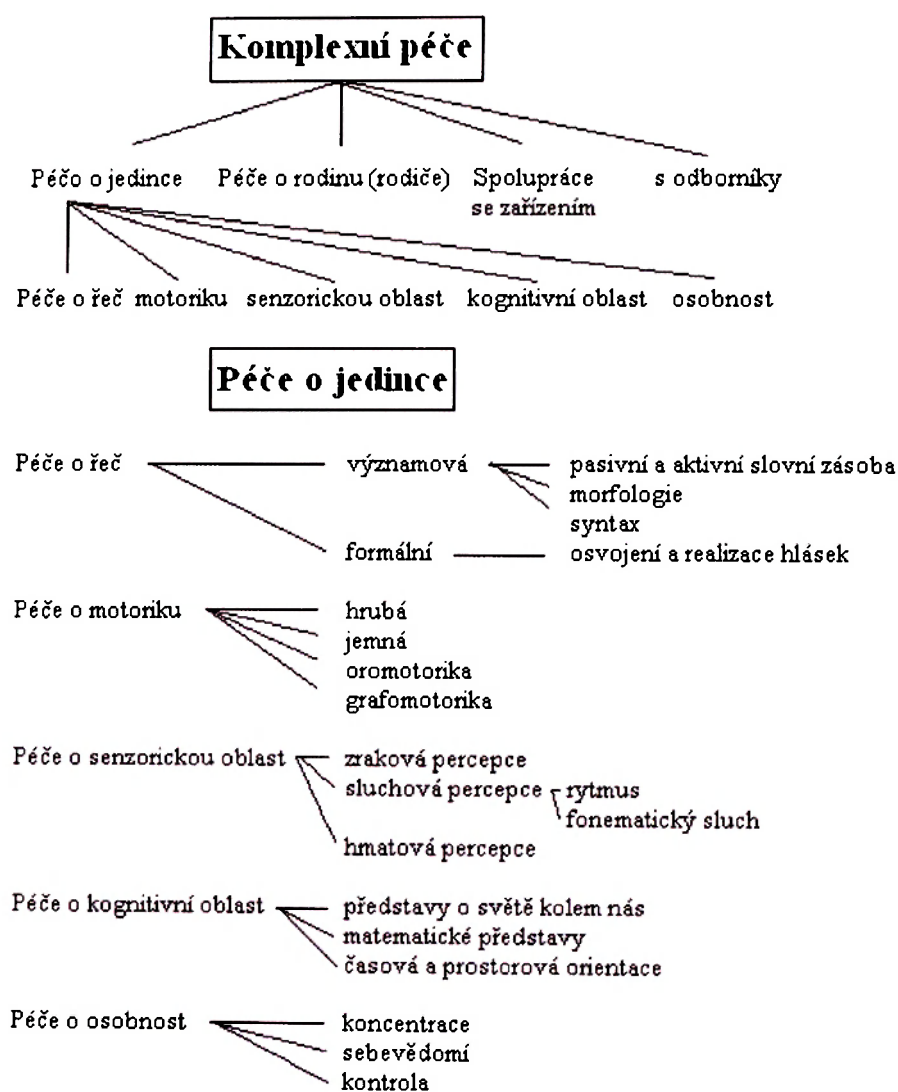
²³ Ve spojitosti s touto symptomatologií se v literatuře objevuje pojem *dysgramatismus*. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

samostatně vést rozhovor. Neudrží časovou a dějovou linii, potřebují oporu obrázku nebo druhé osoby. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

Vývoj řeči probíhá velmi nerovnoměrně, nelze přesně popsat, v jakém časovém úseku dochází k danému vývojovému stupni. Škodová (2003) uvádí, že *„někdy mluvíme nejen o opožděném vývoji, ale i aberantním (odchylném) vývoji řeči.“* (Škodová, Jedlička, 2003, s. 108)

4 PÉČE O DĚTI S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ

Péče o děti s vývojovou dysfázií vyžaduje **komplexní přístup** a je podmíněna týmovou spoluprací lékařských odborníků, speciálních pedagogů – logopedů, pedagogických pracovníků a v neposlední řadě i rodičů dítěte. Jak uvádí Housarová (1998), důležitým aspektem v péči o děti s vývojovou dysfázií není pouze „*péče o jedince, ale také o jeho rodinu (rodiče), spolupráce se zařízením, které dítě navštěvuje, spolupráce s dalšími zainteresovanými odborníky.*“ (s. 100) Následující schéma předkládá přehled oblastí a složek podílejících se na komplexní péči.



Tabulka 8 Schéma základního rozdělení komplexní péče

(Housarová, 1998, str. 100)

4.1 PÉČE O ŘEČ

S konkrétními metodami a programy pro rozvoj řeči dětí s vývojovou dysfázií se v logopedické literatuře setkáváme minimálně. Jednu z prvních metod zpracoval Šrom (1964), popsal výchovu řeči u alaliků a afatiků, zaměřuje se na období školní docházky. S trochu jiným pohledem se setkáváme u Sováka (1984), který předkládá základní pravidla metodického přístupu. Z jeho metod vychází současní autoři, mezi nimi i Lechta (1990), který popisuje nové terapeutické postupy. Společně se Škodovou (2003) se shodují na tom, že klíčovým obdobím ve vývoji řečových schopností dítěte je předškolní věk. „*Klinická praxe ukazuje, že i minimální záporné zkušenosti dětí v raném stádiu osvojování jazyka mohou výrazně zpomalit jejich řečový vývoj.*“ (s. 139) Ucelenou metodiku vývojové dysfázie můžeme nalézt v publikaci Kutálkové (2002). Mnoho zajímavých poznatků k problematice vývojové dysfázie přináší studie Mikulajové a Rafajdusové (1993).

Autoři se shodují na oblastech, které je třeba rozvíjet – slovní zásoba, tvorba vět, spojování vět do jednoduchého příběhu a zvuková stránka řeči. Zdůrazňují, že v celém procesu reedukace řeči se musíme opírat o individuální plán rozvoje komunikační řeči. Odlišnosti nacházíme v samotném přístupu k reedukaci. Konkrétní techniky a metody některých autorů uvádím v následujících kapitolách.

4.1.1 Metodika dle Šroma

Šrom (1964) se zabývá metodikou řečové výchovy u dysfaticů a afatiků, pro pojem dysfázie používá pojem alálie. Za afatika považuje dítě, které ztratilo řeč ať už vlivem úrazu, nebo jiných onemocnění, a alalické dítě je takové, u kterého se řeč nevyvinula. Rozdíl spatřuje ve věku, kdy k patologii došlo – u afatiků po třetím roce života a u alaliků většinou do třetího roku života.

Zdůrazňuje nutnost včasné diagnostiky, s reedukací začít co nejdříve, k výchově přistupovat zcela individuálně. Doporučuje začít od nejjednodušších zvukových prvků k těm složitějším, od hlásek a slabik ke slovům a větám. „*Základní didaktickou průpravou v těchto případech je artikulace (článkování, hláskování) základních mluvních elementů, z nichž se skládá řeč.*“ (s. 67)

Uvádí fáze výstavby reedukace řeči, kterou by každé alalické dítě mělo projít. Délka trvání jednotlivých období závisí na individualitě jedince (s. 72):

1. Období artikulace.
2. Období opakování jednotlivých slov po vyučujícím.
3. Samostatné vyslovování slov podpořených obrázkem, předmětem.
4. Samostatné vyslovování slov podpořených otázkou po rozhodnutí.
5. Období opakování vět.
6. Nacvičování jednotlivých otázek.
7. Období spontánního užívání jednotlivých slov ve smyslu vět (např. primitivní vyjádření jako „papat“, „pít“).
8. Období vyslovování vět na pokyn.
9. Období reprodukce řečového celku podle obrázku.
10. Období samostatného vyjadřování.

Šrom (1964) klade důraz na dnes moderní a aplikovaný přístup ve speciální pedagogice, a to přístup multisenzoriální. Je dobré dítěti poskytovat „*podněty k řeči pomocí sluchového, zrakového a pohybového analyzátoru.*“ (s. 77)

4.1.2 Metodika dle Sováka

Sovák (1984) na rozdíl od Šroma doporučuje rozvíjet především obsahovou stránku řeči, artikulaci vylepšovat až druhotně, popřípadě současně. „*Ať to řekne, jak to řekne, jen když dovede říci, co chce, nebo když umí věci označit.*“ (s. 116) Dále uvádí 3 fáze, kterými jedinec prochází při pojmenování:

1. Stimulace k zájmu – podívej se na obrázek.
2. Ukázat – slovní spojení + konkrétní věc.
3. Pojmenovat – co vidíš na obrázku.

Reedukace by měla postupovat „*od jednoduchého ke složitějšímu*“ a přechod z jedné etapy do druhé by měl probíhat až po zafixování předchozí etapy. Vhodné je „*využívat pohybových her spojených s mluvením a se zpěvem.*“ (s. 117)

4.1.3 Metodika dle Lechty

Dle Lechty (1990, s. 101) se řeč nejlépe rozvíjí formou hry. Jednou z forem hravého způsobu je *komentování* všech činností a situací, ve kterých se dítě ocitá, pomocí stále stejných slov a vět. V první fázi dospělý komentuje činnost dítěte (*self-talking*). V druhé fázi dospělý komentuje aktuální dění a pocity z pozice dítěte (*parallel-talking*). Když je dítě schopno samo mluvit, dospělý koriguje chyby dítěte a to tak, že větu po dítěti zopakuje ve správném znění (*metoda korekční zpětné vazby*). V poslední etapě nejen zopakuje správné znění, ale ještě verbální projev dítěte o nějakou výpověď rozšíří (*metoda rozšířené imitace*).

Kromě principu *komentování* Lechta (1990, 2008) uvádí další zásady, které by se při logopedické péči měly uplatňovat. Patří mezi ně (1990, s. 98 – 101):

- princip imitace normálního vývoje
- princip provokace ke spontánnímu řečovému projevu
- princip preferování obsahové stránky před výslovností
- princip multisenzoriálního přístupu
- princip názornosti a vývojovosti
- princip upřednostňování sociálního aspektu

4.1.4 Metodika dle Škodové

Dle Škodové (2003) je důležité, aby se dítě podporovalo ke komunikaci a terapie se zaměřila na porozumění řeči. Zmiňuje důležitost spolupráce rodičů, kteří stimulující prostředí pro rozvoj řeči vytváří. V terapii vychází ze speciálně-pedagogických a metodických zásad, které uvádí Sovák (1978). Vedle porozumění a vlastního mluvního projevu zdůrazňuje nácvik syntaxe. „*Právě u této diagnózy je syntax téměř vždy porušena. Dítě zaměňuje podmět za předmět. Porušená syntax pak podstatně mění význam.*“ (s. 130)

Pro rozvoj obsahové stránky řeči uvádí osvědčený postup (s. 101):

1. Vytváření **základního mluvního zvukového materiálu**.
2. **První jednoslabičná slova** jsou většinou onomatopoea.
3. **První dvouslabičná slova** vznikají opakováním základních slabik – slovní zásoba se tak rozrůstá o dvouslabičná významová slova.
4. Vytváření **základní části dětské slovní zásoby**.
5. **Jednoslovná až dvouslovná věta**.
6. **Tvoření krátkých slovních řetězců** – jednoduché věty, **základní nácvik syntaxe** je důležitým bodem reedukace, jelikož je vždy narušena.
7. **Víceslabičná slova** a jejich zapojování do vět – rozvíjení větných členů, odstraňování dysgramatismů.
8. **Popis děje** na obrázku, vyprávění, sestavení jednoduchého děje podle série obrázků – stavba dějové a časové linie.
9. **Obsah děje**, vyprávění příběhu, pohádky, zážitku.
10. **Hovorová řeč**, postupná **úprava výslovnosti**.

Popsané metodiky, kromě metodiky dle Šroma, se shodují v upřednostňování obsahové stránky řeči před formální. Ukazuje se, že důležitou roli v rozvoji řeči hrají rodiče, kteří dítěti poskytují mluvní vzor a utváří mu podnětné prostředí pro řeč. Nezbytnou součástí je multisenzoriální přístup, kdy je třeba dítěti předkládat podněty zrakové, sluchové i motorické, přičemž nejdůležitější je vizualizace. Rozvoj řeči by měl postupovat v určité posloupnosti od jednoduchého po složité a opírat se o fyziologicky normální vývoj. Dítě by mělo být k řečovému výkonu spontánně povzbuzováno pomocí her, příběhů, pohádek apod.

5 STIMULACE LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÉ ROVINY

Na tomto místě je třeba zařadit terminologickou poznámku. Pojem stimulace, který zde používáme pro rozvoj komunikačních schopností, najdeme u Lechty (1990). V literatuře se však setkáváme s různou terminologií, jak již bylo patrné v kap. 4. této práce. V klinické logopedii (Škodová, Jedlička, 2003) narazíme na pojem *terapie*. Kutálková (2002), která ve své publikaci vychází ze Sováka, mluví o *reedukaci*²⁴. Ve všech uvedených termínech je v souvislosti s narušeným vývojem řeči myšleno rozvíjení dosud nedovyvinutých oblastí.

Stimulace lexikálně-sémantické roviny je součástí rozvoje obsahové stránky řeči. Zaměřujeme se na rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby. (Lechta, 1990, 2005; Kutálková, 2002, Klenková, 2006; Škodová, Jedlička, 2003) Lechta (1990, s. 105) se domnívá, že stimulaci lexikálně-sémantické roviny lze charakterizovat jen teoreticky, protože lexikální rovina je tak úzce spojena s rovinou gramatickou, že je třeba rozvíjet obě roviny současně. V praxi tak v logopedii dochází ke stimulaci „*gramaticko-lexikální*“ roviny.

5.1 KONKRÉTNÍ STIMULAČNÍ METODY A TECHNIKY

Podrobnější informace o stimulaci lexikálně-sémantické roviny najdeme u Kutálkové (2002) a Lechty (1990, 2005). Autoři se zaměřují na stimulaci dětí s narušeným vývojem řeči, především pak na děti s vývojovou dysfázií. Velkým přínosem jsou pracovní listy pro rozvoj řeči dysfatických dětí, které vytvořily pod názvem „Kolotoč“ slovenské autorky Hlinková a Pravňanská. (Hlinková, 1996)

5.1.1 Stimulace dle Lechty

Lechta (1990) uvádí dvě základní etapy stimulace slovní zásoby. První etapou je rozvoj pasivní slovní zásoby, který je potřeba u dítěte cíleně vytvářet, pokud k tomu vývojem nedošlo. Od pasivní slovní zásoby se pak odvíjí druhá etapa, rozvíjení aktivní

²⁴ Sovák (1986 in Průcha, Walterová, Mareš, 2008 s. 198) pojmem reedukace míní „*speciálně-pedagogickou metodu, kterou se zlepšuje, popř. zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce.*“

slovní zásoby. Doporučuje nejprve nacvičovat tematické celky, které jsou dítěti blízké a se kterými se běžně setkává, postupně přecházet ke slovům, se kterými dítě ještě zkušenost nemá. Důležité je, aby dítě slovo nejen vyslovilo, ale především pochopilo význam.

5.1.1.1 Rozvoj pasivní slovní zásoby

Při rozvoji pasivní slovní zásoby nevyžadujeme, aby dítě slovo produkovalo verbálně. Dané slovo pak rozvíjíme v následujících krocích (Lechta, 1990, s. 106):

slovo + **konkrétní předmět**

slovo + **činnost, manipulace s předmětem**

slovo + **identifikace příslušného předmětu mezi skupinou předmětů**

slovo + **obrázek**

slovo + **činnost, manipulace s obrázkem**

slovo + **identifikace příslušného obrázku mezi skupinou obrázků**

V další etapě postupně zvyšujeme náročnost. Dítě musí identifikovat dané slovo z dvojice předložených slov (např. dřevěný hřeben, černý hřeben, malý hřeben,...), poté pomocí popisu (češeme si s ním vlasy,...) atd.

5.1.1.2 Rozvoj aktivní slovní zásoby

Při rozvoji aktivní slovní zásoby postupujeme v opačných krocích než u pasivní slovní zásoby, protože vyžadujeme, aby dané slovo vyvolalo verbální reakci. Bude tedy stát na konci procesu:

konkrétní předmět + slovo

činnost, manipulace s předmětem + slovo

skupina předmětů, identifikace + slovo

obrázek + slovo

činnost, manipulace s obrázkem + slovo

skupina obrázků, identifikace + slovo

Slova, která již dítě vyslovila, by měla začít používat v komunikaci. Například když chce dítě podat hračku, kterou už umí pojmenovat, a pouze na ni ukáže, mělo by se mu opatrně dát najevo, že danému posunků nerozumíme a „donutit“ ho tak k slovnímu vyjádření. Vhodnou metodou je také doplňování slov do vět, komentování činností, vyprávění pohádek, básniček apod. Součástí by mělo být i procvičování verbální paměti, kdy před dítě položíme několik obrázků, necháme ho, aby je pojmenovalo, a pak je schováme. Dítě má za úkol říct, které obrázky vidělo. Cílem úspěšného snažení by mělo být užití slov v běžné komunikaci, nácvik monologu.

5.1.2 Metodika dle Kutálkové

V publikaci *Metodika reedukace - opožděný vývoj řeči a dysfázie* autorky Kutálkové (2002) najdeme obdobné postupy stimulace slovní zásoby, které uvádí Lechta (1990) - nejprve rozšiřovat pasivní slovní zásobu a z ní vycházet při rozšiřování aktivní zásoby, zpočátku volit slova pro dítě blízká a známá, k osvojeným slovům se cyklicky vracet a postupně doplňovat o náročnější slova apod. Celý proces osvojování nového výrazu doplňuje o model třech základních etap (Kutálková, 2002, s. 63):

1. Seznámení s novým prvkem – **To je...**
2. Kontrola porozumění a zařazení do pasivní slovní zásoby – **Kde je...?**
3. Ověření aktivního užití – **Co je to?**

Autorka předkládá jiný pohled na problematiku rozvoje aktivní slovní zásoby, uvádí jednotlivá kritéria, podle kterých by se měla slova, která budeme rozšiřovat, vybírat (Kutálková, 2002, s. 74):

- **podle vývojové linie**

- jednoslabičná slova (přírodní zvuky) a jejich zdvojené podoby, např. papa, kuku
- jednoslabičná slova se zavřenou slabikou, např. pes, haf, bum
- dvouslabičná slova v kombinaci dlouhé a krátké samohlásky, např. máma, bába
- dvouslabičná slova se záměnou samohlásek, např. Pepa, teta

- dvouslabičná slova ze dvou různých otevřených slabik, např. hajá, žába, kolo
- dvouslabičná slova v kombinaci zavřených a otevřených slabik, např. myška, kopec
- tří- a víceslabičná slova

▪ podle slovních druhů

Vývojově první jsou podstatná jména, pak slovesa, přídavná jména, předložky, následují příslovce a vývojově poslední jsou zájmena.

Poslední fází v rozvoji aktivní slovní zásoby je spojování slov stejného typu do dvojic či trojic, což je přechodnou etapou k etapě tvoření vět typu – „*Máma a táta. Máma, táta a babička.*“ (s. 75)

Autorka uvádí, že předložené linie se v praxi samozřejmě prolínají a musíme je přizpůsobovat individuálním potřebám. „*Třídění jen usnadňuje orientaci v jednotlivých liniích vývoje a tím i volbu aktuálních reedukačních postupů.*“ (s. 75)

5.1.3 Metodika dle Hlinkové

Jak již bylo uvedeno v úvodu kapitoly 5.1, slovenské autorky Hlinková a Pravňanská pro účel rozvoje komunikačních schopností dětí s vývojovou dysfázií vytvořily pracovní listy pod názvem *Kolotoč*. Metodiku těchto listů prezentuje autorka Hlinková ve sborníku *Logopaedica I* (1996).

Metodické postupy jsou zaměřené na děti předškolního věku a děti začínající školní docházku. Tematicky jsou rozdělené na přípravná cvičení, cvičení pro rozvoj pasivní slovní zásoby a cvičení pro rozvoj aktivní slovní zásoby. „*Pracovní listy jsou sestavené tak, aby byly dětem blízké a zajímavé, se širokou škálou možností jejich využití. Zároveň splňují zásady specifického metodického postupu.*“ (s. 45)

Pracovní listy jsou sestaveny dle etap rozvíjení slovní zásoby, které uvádí Lechta (1990, srov. kap. 5.1.1). Dítě si pomocí obrázků rozšiřuje slovník o slova z tematického okruhu hraček, osob, věcí a zvířat.

Logoped by měl pracovat s obrazovým materiálem, se kterým by mělo být dítě nejprve seznámeno. Potom by mělo umět obrázky pojmenovat a slova zrytmizovat

s důrazem na dodržování délky slabik. Principem stimulace je, že logoped daná slova, slovní spojení, věty, otázky nejdříve předřikává a dítě po něm opakuje. Logoped se snaží motivovat dítě, aby zopakovalo daný jev se stejnou intonací. Dítě tak modeluje věty podle vzoru logopeda. „*Cvičení jsou zpestřené krátkými rytmickými čtyřveršovými básničkami.*“ (Hlinková, 1996)

Jednotlivé postupy a cvičení zaměřené na pasivní a aktivní slovní zásobu se v pracovních listech rozvíjejí společně s gramatickou rovinou²⁵. Na rozvoj pasivní slovní zásoby slouží cvičení *Modelové věty*, na rozvoj aktivní slovní zásoby cvičení *Je to X nebo Y?*, *Tvoření analogií*, *Nácvik otázek a odpovědí* a *Hry se slovy*. (Hlinková, 1996, s. 53)

5.1.3.1 Tvoření modelových vět

Pro sestavování vět je důležité rozeznávání gramatických rodů, proto je třeba seznámit dítě s ukazovacími zájmeny TEN, TA, TO a nacvičit přiřazování těchto zájmen k jednotlivým slovům, např. ten dům, ta kočka, to auto apod. Logoped opět vytváří z těchto spojení otázky a odpovědi s důrazem na změnu koncovky ve slově. Hlinková (1996) uvádí příklad: Co má Ota? Ota má auto. Ota má knihu.

V další fázi dochází k nácviku tvoření jednotného a množného čísla a postupnému přidávání přídavných jmen do vět. Pokud dítě tento krok zvládne, přistupuje se k procvičování sloves ve spojení s osobními zájmeny. „*Začínáme třetí osobou, poté třetí osobou se zvrtným zájmenem a nakonec osobní zájmeno v první osobě jednotného čísla.*“ (s. 47) Je důležité vždy dítě na změnu koncovky upozornit.

Tvoření modelových vět má 3 fáze:

1. etapa – opakování slov, vět po logopedovi

V první části pojmenovává logoped určitý předmět a zdůrazní koncovku, např. kočka – kočky, malá kočka, černá kočka. V druhé části logoped předkládá obrázky a vyzve dítě, aby obrázek samo pojmenovalo.

²⁵ Potvrzuje se zde teorie Lechty (1990), že v praxi nerozšiřujeme lexikálně-sémantickou rovinu, ale rovinu lexikálně-gramatickou.

2. etapa – rozšířené opakování

V této etapě dítě dle obrázků zkusí samo vytvořit větu. Logoped po dítěti věty zopakuje a rozšíří o další slovní druhy – slovesa, předložky nebo o koncovky apod.

Př.: dítě: Eva kočka logoped: Eva **má** kočku

3. etapa – modelování vět

K výpovědi dítěte přidá logoped nová slova, o která chce rozšířit slovní zásobu dítěte. Může tak činit dle situace nebo podle obrázku. Tím překračuje rámec výpovědi dítěte. Dítě následně po logopedovi slova a větu zopakuje, klade se důraz na správné opakování i intonaci.

Př.: dítě: Eva kočka logoped: Eva má **malou** kočku.
Eva má **novou** kočku.

5.1.3.2 Věty typu je to X nebo Y?

Pokud dítě chceme připravit na přirozenou komunikační situaci, je dobré s ním procvičovat i otázky a odpovědi na otázky. V takovém případě Kilensová (in Lechta, 1990) doporučuje vyhýbat se otázkám, kde by dítě mohlo odpovídat neverbálně - „Půjdeš domů?“, popřípadě otázkám, na které je více odpovědí - „Co je nové?“. Je vhodné použít otázky, které se sestavují dle určitého základního vzorce, a dítě se tak může při své odpovědi položené otázky držet. „Leží míč na stole nebo pod postelí?“ (s. 104)

Věty jsou zpočátku jednoslovné, potom dvouslovné. „*Náročnost stupňujeme podle možností dítěte. Okruhy rozšiřujeme o: části těla, ovoce a zeleninu, oblečení, potraviny, věci denní potřeby, různé činnosti osob a zvířat.*“ (Hlinková, 1996, s. 48)

Př.:

A) Jednoslovné věty

Otázka:	Je to ruka nebo noha?	Odpověď:	Ruka.
	Dítě stojí nebo leží?		Leží.
	Slunce je nahoře nebo dole?		Dole.

B) Dvojslovné věty

Otázka: Kočka spí nebo skáče? Odpověď: Kočka spí.
Husa plave nebo slepice plave? Husa plave.

C) Trojslovné věty

Otázka: Má Adam čepici nebo nemá Adam čepici?
Odpověď: Adam má čepici

5.1.3.3 *Nácvik otázek a odpovědí*

Nácvik otázky a odpovědi by se měl nacvičovat ve třech etapách:

1. Logoped ukáže na určitý předmět → pojmenuje ho → formuluje otázku „Co je to?“
→ dítě odpoví: To je kočka.
2. Kolektivní práce – děti si navzájem pokládají otázky a společně odpovídají.
3. Stimulace dítěte k samostatnému tvoření otázky a následné odpovědi.

Logoped dává pozor na používání jednotlivých slov ve větách a opravuje chybný význam. V pracovních listech se v této části redukace nácviku otázek a odpovědí „rozšiřuje slovní zásoba dítěte o následující okruhy: čas, počasí a věci denní potřeby.“ (s. 49)

Pořadí používaných otázek je:

Co je to?

Kdo je to?

Co dělá?

Co má?

Jaký? Jaká? Jaké?

Co děláš?

Co dělají?

Jak se máš?

Co tě bolí?

Kam jdeš?

Co chceš?

Popros!

Zavolej!

5.1.3.4 Tvoření analogií

Tvoření analogií by mělo navazovat na modelové věty. Ve větách si dítě osvojuje používání sloves, podstatných jmen, jednotného a množného čísla. Nejprve procvičujeme tvoření **dvouslovných vět**. Dítě má dáno konkrétní podstatné jméno a k němu obměňuje různá slovesa, např. *Máma – čte, šije, vaří, plete*. Poté spojuje jedno sloveso s různými podstatnými jmény, např. *kočka, koza, zajíc, pes – pije*. (Hlinková, 1996)

Další fází je tvoření **trojslovných vět**, postupně tvoříme větu 7 různými způsoby:

1. Nejprve spojujeme pouze dvě podstatná jména spojkou „a“

např. „*děda a babička, táta a máma, Jan a Eda*“.

2. Tvoříme oznamovací větu typu: To je + podstatné jméno, které obměňujeme.

Např. **To je –** chléb.
koláč.
banán.
mrkev.

3. Podstatné jméno v množném čísle + sloveso se zvrtným zájmenem, které obměňujeme.

Např. **Děti se -** koupou.
houpou.
perou.

4. Vlastní podstatné jméno, které se nemění + sloveso, které se nemění + další slovo rozšiřující slovní zásobu.

Např. **Eva maluje** – tulipán.

pampelišku.

fialku.

5. Více vlastních jmen + jedno sloveso + obměňujeme podstatná jména ve 4. pádě

Např. Ota opici.

Jan **viděl** slona.

Eda papouška.

6. Tvoření vět s použitím řadových číslovek

Např. **To je první. To je druhý.**

V této fázi tvoření vět je vhodné zařadit do recedukace nácvik správného užívání koncovek u podstatných jmen následujících za číslovkou, např. **1 dům, 2 domy, 3 domy, 4 domy, 5 domů.**

Pokud dítě pochopí strukturu jednoduchých vět, přechází se k procvičování doplňování správných tvarů slovních druhů do vět. Cvičí se tak skloňování podstatných jmen či časování sloves. Tvoření vět je základním předpokladem k rozvoji pragmatické stránky řeči, k monologickému a později k dialogovému vyprávění. (Hlinková, 1996)

5.1.3.5 Hry se slovy

V závěru pracovních listů jsou úlohy, ve kterých děti pomocí hry procvičují a opakují naučená slova. Dále se v nich učí rozvíjet dovednosti pro počáteční čtení a psaní. Mají např. spojit čarou začáteční písmeno s obrázkem, spojit čarou stejná slova, přiřadit slovo k obrázku, seřadit písmena či slabiky, napsat slovo apod. Listy obsahují také různé hlavolamy, rébusy, přesmyčky apod.²⁶

²⁶ Vzhledem k zaměření cvičení na čtení a psaní obtížnost neodpovídá cílové skupině. Tato část pracovních listů je vhodná spíše pro školní děti navštěvující první a lépe druhou třídu.

5.1.4 Specifická technika při obtížích s aktualizací slov

Tato technika vychází z předpokladů, že potíže s aktualizací slov mohou být dvojího druhu. Problém může být ve výbavnosti paměti nebo se problémy mohou vyskytovat již při uchovávání informací. Mikulajová, Kapalková (1995, in Lechta, 2005) předpokládají, že v případě dysfatických dětí jde spíše o obtíže s uchováváním do paměti, problémy s výbavností můžeme pozorovat u dětí s dyslexií. „*Dysfatické děti nejsou schopny kvalitně vytvořit a integrovat fonologické a/nebo sémantické reprezentace slov.*“ (s. 76) Cílem techniky je, aby bylo dítě schopno používat různé fonologické i sémantické postupy. Terapie se zaměřuje na ta slova, která mají různou délku, která se vyskytují v jazyce s různou frekvencí. Pracuje se se slovy, která má dítě již dostatečně zafixovaná, ale i s těmi, která ještě nezná. Důležité je neomezovat slovní zásobu jen na podstatná jména, ale používat všechny slovní druhy. „*Děti se učí, jak si mohou o slově osvojit novou informaci (k upevnění uchování) a jak mohou efektivně využívat už existující informaci při jeho vybavování.*“ (s. 79)

5.2 DOSTUPNÉ MATERIÁLY PRO STIMULACI ANTONYM

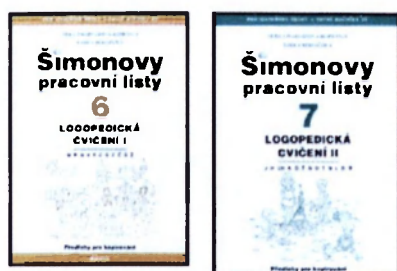
V této kapitole se pokusíme zmapovat a popsat u nás dostupné materiály, které se dají použít při stimulaci antonym. Cílem je zvolený materiál popsat, zanalyzovat jeho využitelnost, srozumitelnost, vyhodnotit konkrétní slova pro tvoření opačného významu apod. Pro výběr materiálů jsme si stanovily následující kritéria:

- musí být vhodné pro děti předškolního věku, tj. obrazový materiál musí převažovat nad textem
- obsahově musí být zaměřeny na rozvoj tvoření protikladů

Stanoveným kritériím nejlépe odpovídaly následující materiály:

Šimonovy pracovní listy 6, 7 – Logopedická cvičení I, II

Pracovní listy autorek V. Charvátové-Kopicové a Š. Boháčkové jsou určeny k rozvoji řeči dětí předškolního věku a jsou zaměřeny především na vyjadřovací obratnost dětí a rozvoj slovní zásoby. Soubor se skládá z předloh pro kopírování, každý list obsahuje černobílý obrazový materiál a návrh, jak s obrázkem pracovat. V seznamu her a cvičení je uveden úkol *Řekni opak*. Děti mají za úkol na vybraném situačním obrázku vytvářet významově protikladná slova (čistý-špinavý, smutný-veselý, den-noc, pláče-směje se, daleko-blízko apod.) Výhodou tohoto úkolu je zapojení různých slovních druhů, nevýhodou je náročnost úkolu, kdy má dítě za úkol vytvořit slovo, které nemá znázorněné na obrázku. Předpokládá se, že dítě již opačný význam slova zná. (Charvátová-Kopicová, 2007)



Obrázek 1 Obaly pracovních listů



Obrázek 2 Ukázka pracovního listu

Světlý je den, tmavá je noc

Knížka nakladatelství Albatros obsahuje 10 protikladných dvojic: *den – noc, světlý – tmavý, horký – studený, hořký – sladký, úzký – široký, dlouhý – krátký, lehký – těžký, tenký – silný, nízký – vysoký a suchý – mokrý*. Každý protiklad obsahuje obrazový příklad + větné spojení, např. *Hořký je pelyněk. – Sladký je med*. Knížka je sestavená tak, aby dítě mohlo knihou listovat a samo hledat protiklady. (Hilarová, 2005)



Obrázek 3 Obal knížky



Obrázek 4 Ukázka knížky

Diagnostika předškoláka

Publikace J. Klenkové a H. Kolbábkové (2003) je určena rodičům a pedagogům, je souborem materiálů a metodických postupů pro rozvoj vývoje řeči dětí předškolního věku. Sedmá kapitola knížky je zaměřena na rozvoj slovní zásoby, str. 74 – 75 pak konkrétně na protiklady. Je zde zobrazeno 6 protikladných dvojic, z nichž pět zastupují přídavná jména (*štíhlý - tlustý, plný - prázdný, krátký - dlouhý, lehký - těžký, hodný - zlý*) a jednu dvojici podstatná jména (*den - noc*). Mladší děti se učí na dvojici obrázků ukázat, např. *Ukaž, kde je na obrázku plný-prázdný*, starší děti se učí poznávat rozdíl mezi obrázky a tvořit věty, např. *Tento košík je prázdný, druhý košík je...* Obrazový materiál je barevný, srozumitelný, odpovídá dětské ilustraci.



Obrázek 5 Obal knihy



Obrázek 6 Ukázka z knihy

Moje první knížka

Tato obrázková knížka od nakladatelství Librex je určena pro děti od 3 do 6 let. Děti se v ní učí poznávat domácí zvířata, barvy, tvary, abecedu, počítání do dvaceti, hodiny, povolání, jsou zde tematické obrázky *Ve třídě, V obchodě a V parku*. Dvojstránka knížky je zaměřená i na protiklady.

Obsahuje celkem 18 protikladných dvojic: *dlouhý – krátký, štíhlý – tlustý, špinavý – čistý, studený – horký, pomalý – rychlý, malý – velký, těžký – lehký, plovoucí – potopený, starý – nový, veselý – smutný, plný – prázdný, mokrá – suchá, bdící – spící, veselý – smutný, dále jsou zastoupena příslovce vysoko – nízko, doleva – doprava, nahoře – dole a podstatná jména noc – den*. Uvedené protiklady jsou vyobrazeny na příkladech různých zvířat, obrázky jsou barevné a srozumitelné se slovním popisem.

Nakladatelství Librex také vydalo knížku s názvem *Tvary a Protiklady*, která je pouze výňatkem z titulu *Moje první knížka* a obsahuje obrazový materiál na tvary a protiklady. (Kolektiv, 1998)



Obrázek 7 Obal knihy



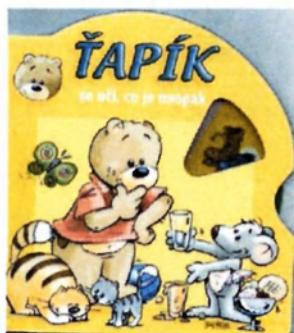
Obrázek 8 Ukázka z knihy



Obrázek 9 Obal knihy

Ťapík se učí, co je naopak

Dětská leporela s otáčivým kolečkem nakladatelství Fortuna Libri s názvem *Ťapík se učí...* jsou určena dětem od 3 let a učí děti poznávat barvy, tvary, čísla a protiklady. Poznávání protikladů je tématem edice *Ťapík se učí, co je naopak*. Děti pomocí otočného kolečka v těchto poznávacích leporelech plní úkoly medvěda Ťapíka. Edice na protiklady obsahuje 5 základních antonym: *těžký – lehký, velký – malý, plný – prázdný, tlustý – tenký, starý – nový*. Výhodou leporela je, že na každou z uvedených protikladných dvojic je několik příkladů. Děti si tak snadněji utvoří představu o významu jednotlivých slov. (Řezníčková, 2009)



Obrázek 10 Obal leporela



Obrázek 11 Ukázka leporela

Logico Piccolo - Základní cvičení 1 Rozšíření slovní zásoby

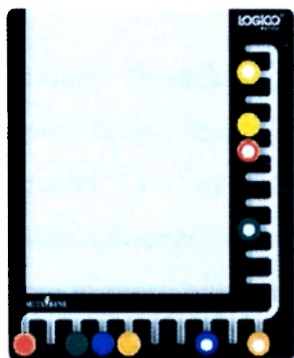
Učební systém nakladatelství Mutabene je souborem pracovních listů pro rozvoj slovní zásoby žáků předškolního a mladšího školního věku. Je to netradičně zpracovaná pomůcka, která podporuje kreativitu a myšlení při řešení jednotlivých úkolů. Dva z pracovních listů této sady jsou určeny na rozvoj protikladů.

Procvičuje se zde celkem 17 protikladných dvojic: *starý – mladý, pořádek – nepořádek, rychlý – pomalý, horký – studený, tlustý – hubený, mokrý – suchý, dlouhý – krátký, těžký – lehký, veselý – smutný, den – noc, tichý – hlasitý, široký – úzký, prázdný – plný, hodně – málo, ostrý – tupý, otevřený – zavřený, rozbitý – spravený*.

Výhodou pracovních listů je určitě forma zpracování úkolu a také to, že daná protikladná dvojice má vždy dvě varianty vyobrazení. Nevýhodou je, že jsou obrázky bez slovního popisu a u některých dvojic není zcela jasné, jaké slovo má představovat, např. ryba – zda představuje přídavné jméno tichý, nebo sloveso mlčet, apod. Dítě také není nuceno k aktivní produkci slova, učí se zde pouze pochopit význam jednotlivých protikladů na základě vizuální podoby. Soubory Logico Piccolo jsou však velmi vhodné pro individuální práci, podporují dítě k sebekontrolě. (Barnhusen, 2002)



Obrázek 12 Obal PL



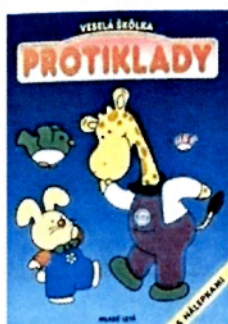
Obrázek 13 Rámeček



Obrázek 14 Ukázka PL

Veselá školka - Protiklady s nálepkami

Pracovní listy s názvem Veselá školka - Protiklady od nakladatelství Mladá léta mají celkem 8 stran. Prostřednictvím hry se předškolní děti společně s žirafou učí poznávat protiklady. Soubor obsahuje 8 antonymních dvojic: *dlouhý – krátký, uvnitř – venku, před – za, plný – prázdný, smutný – veselý, nad – pod, otevřený – zavřený*. Děti mají v pracovních listech vybarvovat, dokreslovat a nalepovat samolepky různých věcí a zvířat. Pracovní listy tak rozvíjí dětskou fantazii a zručnost. (Gálová, 1997)



Obrázek 15 Obal PL



Obrázek 16 Ukázka PL



Obrázek 17 Samolcpky

Hry na protiklady

Následující přehled obsahuje didaktické hry, které mohou být výbornou pomůckou při stimulaci antonym. Našly jsme tři hry dostupné v České republice a několik her dostupných v zahraničí. Tyto hry jsme bohužel neměly možnost v reálu vidět a zkusit, máme o nich pouze informace získané z internetu. Přesto si myslíme, že by bylo dobré některé z nich pro inspiraci uvést (viz tabulka 9).

Pravidla všech uváděných didaktických her jsou stejná – najít ke kartičce s obrázkem protikladnou dvojici. Ve hrách se využívají principy klasických her puzzle nebo pexeso. Výhodou všech uvedených pomůcek je hravá forma a přitažlivý vzhled karet. Většina kartiček obsahuje pouze výběr základních antonym zaměřených na přídavná jména, popřípadě podstatná jména, nejčastěji den – noc.

Ukázka	Název	země původu	vydavatel	počet karet	věk	URL odkaz
	Malá - velká myška	ČR	Granna	54	3 až 6	web5
	Cognito - kontrasty	ČR	Fit-edu	20	4+	web13
	Protiklady	ČR	Noris	32	3+	web6
	Bildkarten zur Sprachförderung - Adjektive: Gegensatzpaare	Německo	Verlag an der Ruhr	32	3 až 7	web7
	Lernspiel Zwerge: Gegensätze - Memo	Německo	Loewe	48	4 až 5	web8
	Opposites Word Puzzle	USA	eeBoo	25	3+	web9
	Thomas opposites Game	Německo	Ravensburger	24	3+	web10
	Opposite Puzzles	Anglie	Galt	32	3 až 5	web11
	What's my opposite?	USA	Creatives	28	4+	web12

Tabulka 9 Přehled didaktických pomůcek na stimulaci antonym

6 CÍLE A METODY EMPIRICKÉ ČÁSTI

6.1 CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI

Primárním cílem empirické části diplomové práce je vytvořit didaktický materiál pro stimulaci lexikálně-sémantické roviny se zaměřením na antonyma pro děti s vývojovou dysfázií v předškolním věku. Výběr tohoto cíle vychází z potřeby stimulovat antonymní vztahy u vybrané cílové skupiny a zároveň z absence logopedických materiálů ke stimulaci (srov. kap. 5.2).

Pro vytvoření návrhu pracovních listů je třeba stanovení sekundárního cíle, zjistit do jaké míry jsou děti v předškolním věku schopny pracovat s antonymními vztahy a výsledky porovnat s dovedností užívání antonym u dětí s vývojovou dysfázií. Pro tento účel je nutné vytvořit vlastní diagnostický materiál, na kterém by bylo možno úroveň dětí ověřit.

Terciárním a zároveň posledním cílem empirické části je udělat pre-test vytvořeného stimulačního materiálu, vyhodnotit, zda navržené pracovní listy jsou srozumitelné a zda obtížnost úkolů odpovídá cílové skupině. Toto ověření by mělo sloužit k nastartování procesu uvedení materiálu do praxe. Uvedení materiálu do praxe není součástí cílů diplomové práce, ale určitě by se mohlo stát předmětem zájmu další studie.

6.2 POUŽITÉ METODY A TECHNIKY

V empirické části diplomové práce byly použity následující metody a techniky:

- metody a techniky určené ke shromažďování primárních dat

Pro zpracování teoretické části byla použita analýza odborné literatury a dokumentů. Dále byla použita analýza dostupných materiálů pro stimulaci antonym, která sloužila k vypracování vlastního didaktického materiálu. Při realizaci šetření byla využita metoda pozorování, rozhovory s dětmi a pedagogy mateřské školy.

- metody ke sběru dat a hodnot

Pro tento účel byl vytvořen vlastní diagnostický test.

- metody a techniky sloužící ke zpracování dat

Pro zobecnění empirických dat byla použita kvalitativní a kvantitativní analýza získaných dat.

- metoda experimentu

Byl vypracován návrh didaktického materiálu pro stimulaci dětí s vývojovou dysfázií.

6.3 HARMONOGRAM ZPRACOVÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Časový harmonogram diplomové práce se skládal z několika etap:

- **přípravná etapa**

V rámci přípravné fáze bylo zapotřebí sběru a studia české i zahraniční literatury. Zaměřily jsme se na lingvistickou, logopedickou a psychologickou literaturu a shromažďovaly materiály týkající se oblasti lexikálně-sémantické roviny, oblasti antonym a problematiky vývojové dysfázie. Dále bylo třeba zmapovat dostupnost materiálů pro stimulaci antonym a domluvit spolupráci na realizaci šetření. Posledním krokem přípravné fáze bylo oslovení a požádání Ing. Šárky Benešové, aby vytvořila ilustrace k pracovním listům.

- **realizační etapa**

Realizaci šetření předcházela pre-test, který ukázal na potřebu úprav diagnostického materiálu, následovala úprava diagnostického materiálu a na závěr proběhlo šetření.

- **vyhodnocovací etapa**

V této etapě byly vyhodnoceny výsledky šetření a zanalyzovány dostupné materiály pro stimulaci antonym. Výsledky sloužily pro vytvoření návrhu vlastního didaktického materiálu (pracovních listů).

▪ **etapa tvorby návrhu didaktické materiálu**

Na základě výsledků šetření byl vytvořen návrh pracovních listů včetně obrazového materiálu. Obrazový materiál však po grafické stránce nebyl hodný prezentace, proto byl přeposlán Ing. Šárce Benešové, která vytvořila, zcela dobrovolně a bez nároků na odměnu, k pracovním listům ilustrace. Grafickou podobu ilustrací jsme vzájemně konzultovaly, finální verze pozitivně překračuje rámec našich očekávání a představ.

▪ **závěrečná etapa**

V závěru diplomové práce jsme vytvořený didaktický materiál otestovaly a stanovily doporučení pro zavedení materiálu do praxe.

Časový harmonogram diplomové práce je uveden v tabulce 10.

Časový harmonogram měsíc	rok 2008		rok 2009												rok 2010			
	11.	12.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	1.	2.	3.	4.
zadání diplomové práce	x																	
úvaha o koncepci DP, volba metod		x	x															
studium literatury				x	x	x	x											
studium stimulačních materiálů						x	x	x										
studium materiálů pro vytvoření testu									x	x								
tvorba teoretické části DP											x	x	x					
vytvoření testu											x							
realizace pre-testu												x						
realizace testování												x	x					
analýza dat, zpracování údajů													x	x				
tvorba návrhu pracovních listů													x	x	x	x		
zadání požadavků pro ilustrátorku PL															x	x		
zpracování ilustrací do PL																x	x	
testování PL v praxi																	x	
koordinace teoretické a praktické části DP																x	x	
kompletace DP																	x	x
odevzdání DP																		x

Tabulka 10 Časový harmonogram

7 UŽÍVÁNÍ ANTONYM U DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ A U INTAKTNÍ POPULACE

Z literatury (srov. kap. 3.4) víme, že symptomatologie vývojové dysfázie zasahuje i do lexikálně-sémantické oblasti. Pro cíle diplomové práce nás zajímalo, do jaké míry jsou děti s vývojovou dysfázií v předškolním věku schopny tvořit antonyma. Abychom dokázaly vyvodit závěr, zda jsou děti s vývojovou dysfázií v tvoření protikladů úspěšné či neúspěšné, je nezbytné vědět, jak jsou na tom s užíváním antonym děti intaktní populace. Tato problematika se však v dostupné literatuře příliš neobjevuje (srov. kap. 2.3) a konkrétní hodnotící kritérium o kvalitě a kvantitě antonymních vztahů v dětské slovní zásobě není v literatuře uvedeno. Proto jsme se rozhodly provést průzkumné šetření a rozdíl v tvoření protikladů u dětí s vývojovou dysfázií v porovnání s intaktní populací zanalyzovat.

7.1 REALIZACE ŠETŘENÍ

Průzkumné šetření probíhalo ve dvou pražských mateřských školách, v Církevní logopedické mateřské škole Dona Bosca na Praze 8 (experimentální skupina) a v Mateřské škole Řásnovka na Praze 1 (kontrolní skupina). Pro účel testování jsme vytvořily vlastní diagnostický materiál (viz příloha 1-4). Při jeho sestavování jsme vycházely ze Slovníku synonym a antonym nakladatelství Lingea (2008), ze studie Jonese a Murphyové (2008, kap. 2.3.1) a z materiálů uvedených v kap. 5.1 této práce. Diagnostický materiál obsahoval 3 testy – každý test pro jinou věkovou skupinu. Test A pro děti ve věku 3,5 – 4,5 let, test B pro děti ve věku 4,6 – 5,5 let a test C pro děti ve věku 5,6 – 6 let, popřípadě pro děti sedmileté s odkladem školní docházky. Každý z testů jsme rozdělily do 5 subtestů:

- antonyma u přídavných jmen
- antonyma u podstatných jmen
- antonyma u příslovcí
- antonyma u sloves
- antonyma u ostatních slovních druhů

Administrativa všech subtestů byla stejná – „*K uvedenému slovu řekni slovo opačné*“.

Vlastnímu šetření předcházel pre-test, ve kterém jsme na náhodně vybraných dětech ověřovaly srozumitelnost testu a přiměřenou obtížnost daných antonym. Ukázalo se, že bude třeba jednoznačně stanovit hodnotící škálu a k jednotlivým antonymům vytvořit nápovědná slova, která by umožnila vysvětlit význam daného antonyma. Obtížnost a délku testu jsme ponechaly beze změn. Pro hodnocení jsme zvolily třístupňové kritérium 0-2 body:

0 bodů – dítě neuvedlo žádný protiklad/dítě uvedlo špatný protiklad

1 bod – dítě vytvořilo opačný význam až po vysvětlení uvedeného slova/ dítě nejprve vytvořilo opak pomocí předpony ne-, po výzvě „*Zkus to říct jinak*“ odpovědělo správně

2 body – dítě odpovědělo správně

Samotné šetření probíhalo během několika návštěv na zvolených mateřských školách. Délka testování jednoho dítěte byla cca 15-20 minut. Na začátku testu nejprve proběhl zácvik na příkladě dvou protikladných dvojic (malý-velký, málo-hodně) s obrazovým materiálem, po pochopení zadání probíhal samotný test. Testovaná slova byla komentována pouze slovně bez obrazových příloh. Výsledky šetření, včetně špatných odpovědí, byly zaznamenány do předpřipravených archů.

7.2 CHARAKTERISTIKA SOUBORU DĚTÍ

Do průzkumu byly zapojeny děti, které splňovaly následující kritéria:

- děti navštěvující MŠ ve věku od 3,5 – 6 let, popř. 7 let (děti s odkladem školní docházky)
- děti bez závažnějších řečových a jiných obtíží – kontrolní skupina
- děti s diagnózou vývojová dysfázie – experimentální skupina
- místo bydliště – Praha

Pro zrealizování šetření jsme si stanovily minimální počet dětí na 5-6 v každé skupině. Skupiny jsme rozdělily ze dvou hledisek:

1. dle věku

- 3,5 - 4,5 let (skupina I)
- 4,6 – 5,5 let (skupina II)
- 5,6 – 6(7) let (skupina III)

2. dle řečových obtíží

- děti bez řečových obtíží - kontrolní skupina (A)
- děti s diagnózou vývojová dysfázie – experimentální skupina (B)

Vzájemné párování skupin nebylo cílem. Souborný vzorek obsahoval **celkem 42 dětí**, z toho bylo 26 dětí bez řečových obtíží a 16 dětí s vývojovou dysfázií. Zastoupení jednotlivých skupin dle věku a pohlaví zobrazuje následující tabulka.

	A			B			A + B
	ch	d	celkem	ch	d	celkem	celkem
I	5	3	8	2	0	2	10
II	5	5	10	6	0	6	16
III	4	4	8	7	1	8	16
							42

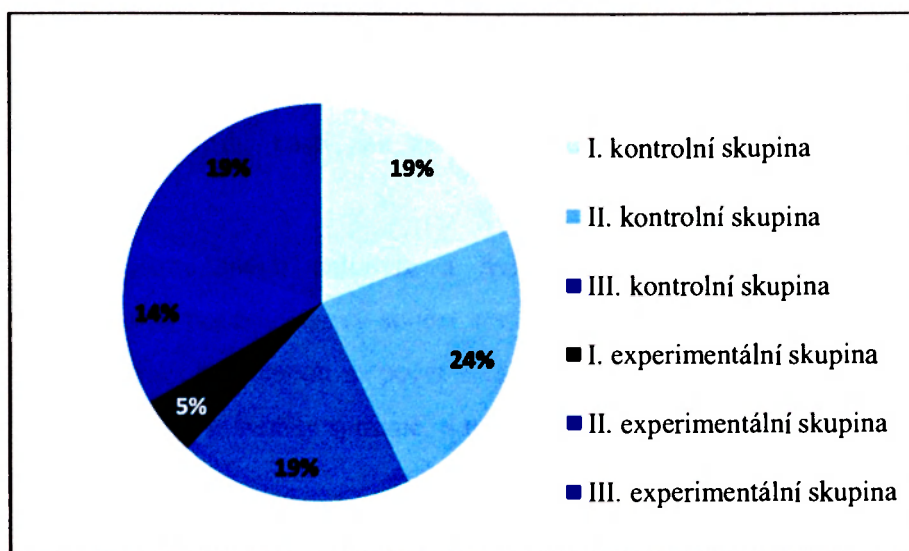
Tabulka 11 Počet dětí v jednotlivých skupinách

Z tabulky vyplývá, že počáteční stanovený počet dětí byl ve většině kategorií naplněn, nepodařilo se to ve skupině B I, kterou zastupují děti s vývojovou dysfázií ve věku od 3,5-4,5 let. Zde jsme získaly výsledky pouze od 2 dětí, více jich mateřskou školu v době našeho šetření nenavštěvovalo. Můžeme to přisuzovat dvěma aspektům. Jeden z možných důvodů je, že rodiče u dětí v tomto věku nepovažují za důležité s řečovými problémy něco dělat a o zařazení do logopedických mateřských škol zatím neuvažují. S tím je spojené i další možné vysvětlení, které vychází ze zkušeností logopedů, že děti této věkové kategorie se do logopedických ambulancí dostávají jen zřídka a nejsou zatím diagnostikovány. Můžeme to dokladovat zmínkou v logopedické literatuře, kde autorky Mikulajová a Rafajdusová (1993) uvádějí, že děti s narušeným

vývojem řeči přicházejí na logopedická pracoviště většinou mezi pátým a šestým rokem života.

Pokud si budeme všimnat rozložení skupin dle pohlaví, jehož párování nebylo cílem, tak si povšimneme nerovnoměrného rozložení u experimentální skupiny. Šetření se v této skupině zúčastnilo 15 chlapců a pouze 1 dívka. Vysvětlení tohoto jevu také najdeme v literatuře, kde se uvádí, že chlapci s vývojovými poruchami řeči převažují přibližně v poměru 4:1. (Škodová, Jedlička, 2003, s. 107).

Pro přehlednost uvádíme graf s procentuálním zastoupením počtu dětí v jednotlivých skupinách.



Graf 1 Počet dětí v jednotlivých skupinách

7.3 ANALÝZA DAT

Primárním cílem získaných dat bylo porovnat úspěšnost tvoření antonym u dětí s vývojovou dysfázií a intaktní populace. Sekundárním cílem bylo zjištění, jaká antonyma se ve slovní zásobě dětí v předškolním věku vyskytují a která ne. Tento cíl jsme si stanovily především proto, abychom věděly, která antonyma použít do pracovních listů. Z tohoto důvodu jsme v diagnostickém materiálu záměrně uvedly slova velmi jednoduchá i slova s vyšší obtížností. Jsme si vědomy, že pokud bychom

chtěly zmapovat všechna antonyma v dětské řeči, musely bychom provést daleko hlubší šetření, které by vycházelo z lingvistických metod zkoumání, musely bychom zkoumat užívání antonym i při běžné komunikaci, sledovat vývoj užívání antonym jednotlivce, a to na daleko vyšším počtu respondentů. Naší snahou však bylo pouze orientační zmapování dovednosti tvořit antonymní vztahy a zhodnotit, která slova se vyskytují s vyšší frekvencí, která s nižší či nulovou frekvencí, a vysledovat nejčastější chyby při tvoření antonymních vazeb. Zaměřily jsme se především na výsledky, které porovnávají úspěšnost tvoření antonym dětí s vývojovou dysfázií s intaktní populací. Předpokládaly jsme, že děti s vývojovou dysfázií budou dosahovat horších výsledků než děti intaktní populace. Tento předpoklad se opírá o informace z literatury (srov. kap. 3.3.2).

V následující části kapitoly se pokusíme vyhodnotit a zanalyzovat výsledky získaných dat s využitím grafů a tabulek. Nejprve se zaměříme na rozbor jednotlivých antonym z testu, v druhé části pak analyzujeme porovnání výsledků testovaných skupin.

Přehled zkoumaných antonym a frekvenci výskytu předkládá tabulka 9. V tabulce je uveden pouze celkový součet správně vytvořených protikladů bez ohledu na rozdělení skupin i bez ohledu na počet získaných bodů. Znázorňuje antonyma, která zkoumané děti v testu vytvořily správně, a na která odpověď neznaly, nebo odpověděly špatně.

Mezi slova, ke kterým po vysvětlení významu slova nevytvořilo protiklad ani jedno dítě, patřila slova chudoba a válka. Z důvodu absence této protikladné dvojice u obou skupin (jak experimentální tak kontrolní) jsme tato slova nepočítaly do výsledků úspěšnosti (viz grafy 3-6). Problémy s vytvořením opaku jsme zaznamenaly u slov ostrý, mělký, zlo, lež, stoupat, probudit se, narodit se, aj. Velká chybovost byla zaznamenána u slova vysoký, kde 29 dětí (z celkového počtu 42) uvedlo jako protiklad slovo malý.

Chyby, které se v tvoření protikladů vyskytovaly, měly různý charakter:

- chyby vlivem nesprávného užití předpony ne-
např. nezlo, nelež, neradost, nebrzy apod.

- chyby vlivem špatného pochopení významu
např. ošklivý – hodný, suchý – čistý apod.
- chyby vlivem jiné asociace k danému slovu²⁷
např. štěstí – zdraví, hustý – krutý, ošklivý – káčátko apod.
- vytvoření jiného významového vztahu – synonyma
např. pořádek – uklizeno, teplo – horko apod.

Tyto chyby byly přítomné u obou skupin. Specifickou chybou pouze pro experimentální skupinu bylo nedodržení správného slovního druhu (např. teplo – studený, potichu – slyší) a tvoření opaku pomocí slovesa není (např. šikovný – není šikovný, brzy – není brzy). U experimentální skupiny se také objevovaly neologismy (např. vodovaný) a významově nelogické dvojice, např. měkký – růžový, úzký – šedivý, tma – vedro, levný – líný, světlý – mladý, apod.

Frekvence výskytu jednotlivých antonym s ohledem na členění experimentální a kontrolní skupiny je zaznamenána v grafu 2. Zde výsledky ukazují značné rozdíly mezi oběma skupinami, mluvící v neprospěch experimentální skupiny. Největší rozdíl jsme zaznamenaly u protikladné dvojice trpělivý – netrpělivý, kde správně odpověděly všechny děti kontrolní skupiny a z experimentální skupiny pouze 1 dítě. Je zarážející, že největší rozdíl je právě u slova, jehož protikladná dvojice se tvoří pomocí předpony ne-, což vnímáme jako nejjednodušší způsob tvoření antonym.

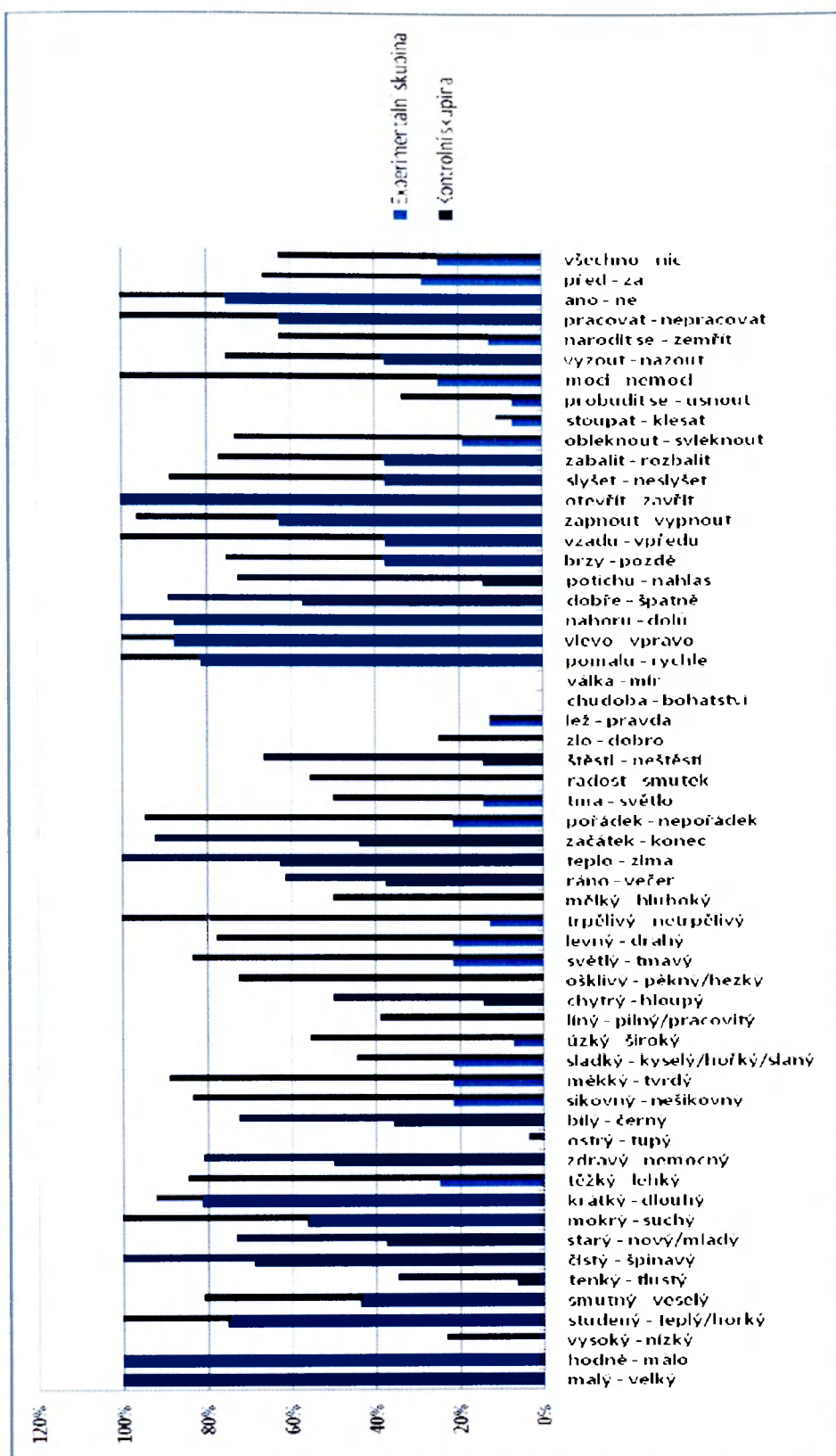
Výrazný rozdíl jsme zaznamenaly u dvojic těžký – lehký, šikovný – nešikovný, měkký – tvrdý, ošklivý – pěkný, světlý – tmavý, pořádek – nepořádek, vzadu – vpředu, narodit se – zemřít, obléknout – svléknout, slyšet – neslyšet, brzy – pozdě, štěstí – neštěstí, radost – smutek, levný – drahý. U těchto antonym byl mezi experimentální a kontrolní skupinou rozdíl o více než 50 %. Ani u jednoho antonyma jsme nezaznamenaly lepší úspěšnost odpovědi experimentální skupiny, shodná úspěšnost (a to 100%) byla u antonym použitých při zácviku malý – velký a hodně – málo a u antonyma otevřít – zavřít. Je třeba upozornit, že graf 2 nezohledňuje, zda za dané antonymum dítě dostalo 2 nebo 1 bod (viz bodové hodnocení kap. 7.1).

²⁷ Zde by bylo zajímavé zjištění, na jakých principech dítě slovo do paměti ukládá (srov. kap. 1.2.3).

Antonyma malý – velký a hodně – málo jsme zde uvedly pro úplnost výčtu, v ostatních grafech jejich úspěšnost nezohledňujeme, protože se děti opíraly o obrázek (viz příloha 4).

	Antonymum	A	B	Poznámka
Přídavná jména	malý - velký	100%	100%	součástí záviku
	vysoký - nízký	23%	0%	nejčastější chybná odpověď: vysoký - malý
	studený - teplý/horký	100%	75%	z toho 12 odpovědělo - horký, 26 - teplý
	smutný - veselý	81%	44%	nejčastější chybná odpověď: smutný - hodný
	tenký - tlustý	35%	6%	nejčastější chybná odpověď: tenký - nctený
	čistý - špinavý	100%	69%	
	starý - nový/mladý	73%	38%	15x mladý
	mokrá - suchý	100%	56%	
	krátký - dlouhý	92%	81%	
	těžký - lehký	85%	25%	
	zdravý - nemocný	81%	50%	nejčastější chybná odpověď: zdravý - nezdravý
	ostrý - tupý	4%	0%	nejčastější chybná odpověď: ostrý - neostrý/špičatý
	bílý - černý	72%	36%	
	šikovní - nešikovní	83%	21%	
	měkky - tvrdý	89%	21%	
	sladký - kyselý/hořký/slaný	44%	21%	1x slaný, 7x kyselý, 3x hořký
	úzký - široký	56%	7%	
	líný - pilný/pracovitý	39%	0%	3x pracovitý, 4x pilný
	chytrý - hloupý	50%	14%	nejčastější chybná odpověď: chytrý - nechytrý
	ošklivý - pěkný/hezký	72%	0%	nejčastější chybná odpověď: ošklivý - hodný
	světlý - tmavý	83%	21%	
	levný - drahý	78%	21%	nejčastější chybná odpověď: moc peněz
	trpělivý - netrpělivý	100%	13%	
	mělký - hluboký	50%	0%	
Číslovce	ráno - večer	62%	38%	nejčastější chybná odpověď: ráno - noc
	teplo - zima	100%	63%	
	začátek - konec	92%	44%	
	pořádek - nepořádek	94%	21%	nejčastější chybná odpověď: pořádek - uklizeno
	tma - světlo	50%	14%	nejčastější chybná odpověď: tma - slunce
	radost - smutek	56%	0%	nejčastější chybná odpověď: radost - neradost
	štěstí - neštěstí	67%	14%	nejčastější chybná odpověď: štěstí - zdraví
	zlo - dobro	25%	0%	nejčastější chybná odpověď: zlo - hodno
	lež - pravda	13%	13%	nejčastější chybná odpověď: lež - nelež
	chudoba - bohatství	0%	0%	
	válka - mír	0%	0%	
Příslovce	hodně - málo	100%	100%	součástí záviku
	pomalú - rychle	100%	81%	
	vlevo - vpravo	100%	88%	
	nahoru - dolů	100%	88%	
	dobře - špatně	89%	57%	nejčastější chybná odpověď: dobře - nedobře
	potichu - nahlas	72%	14%	
	brzy - pozdě	75%	38%	
	vzadu - vpředu	100%	38%	
Slovesa	zapnout - vypnout	96%	63%	
	otevřít - zavřít	100%	100%	
	slyšet - neslyšet	88%	38%	nejčastější chybná odpověď: slyšet - ticho
	zabalit - rozbalit	77%	38%	nejčastější chybná odpověď: zabalit - nezabalit
	obléknout - svléknout	73%	19%	nejčastější chybná odpověď: obléknout - sundat
	stoupat - klesat	11%	7%	nejčastější chybná odpověď: stoupat - nestoupat
	probudit se - usnout	33%	7%	nejčastější chybná odpověď: probudit se - spát
	moci - nemoci	100%	25%	
	vyzout - nazout	75%	38%	
	narodit se - zemřít	63%	13%	
	pracovat - nepracovat	100%	63%	
Ostatní	ano - ne	100%	75%	
	před - za	67%	29%	
	všechno - nic	63%	25%	

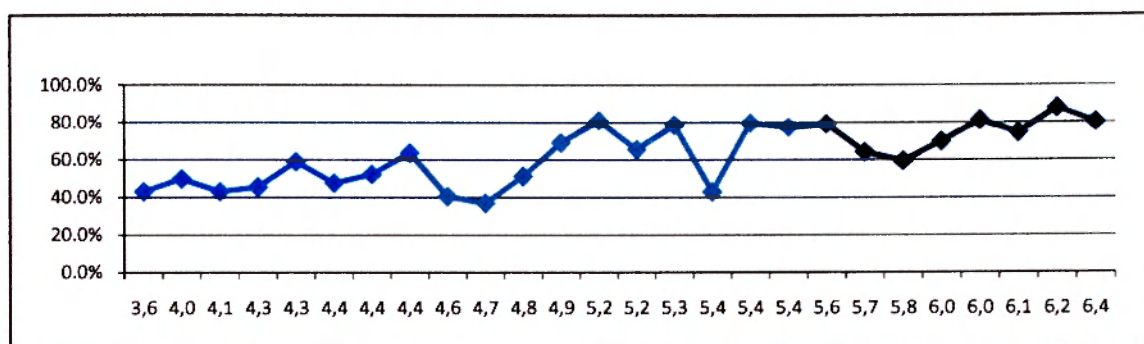
Tabulka 12 Přehled zkoumaných antonym a frekvence jejich výskytu



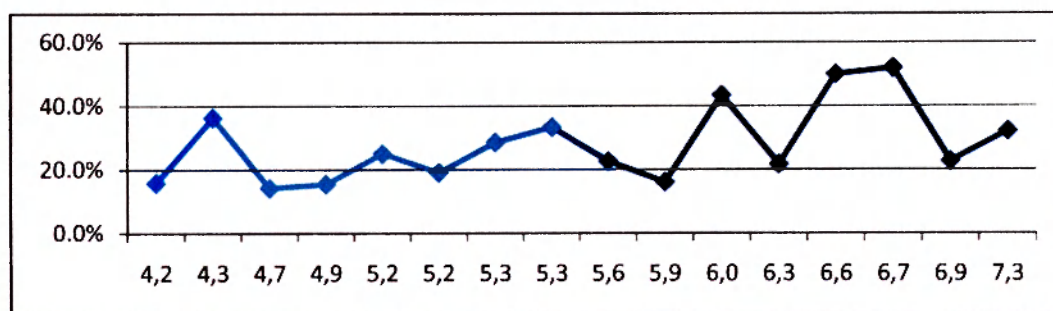
Graf 2 Výskyt antonym v porovnání experimentální a kontrolní skupiny

Dalším hodnotícím kritériem je úspěšnost celého testu vzhledem k věkové skupině. Předpokládaly jsme, že čím starší dítě, tím dosáhne vyšší úspěšnosti. To se nám však ve výsledcích jednoznačně neukázalo. Možná příčina je v tom, že při výběru dětí jsme nezohledňovaly sociokulturní prostředí dětí, které má nepostradatelný vliv na celkový vývoj řeči. (Škodová, Jedlička, 2003) Dalším vysvětlením může být skutečnost, že při sestavování testu jsme neměly k dispozici stanovená kritéria, která by jednoznačně klasifikovala, která antonyma jsou náročností vhodná pro danou věkovou skupinu. Ačkoliv jsme učinily pre-test, ve kterém jsme se snažily tento jev vysledovat, mohlo dojít k podhodnocení či přehodnocení obtížnosti jednotlivých skupin.

Z grafu 3, který znázorňuje celkovou úspěšnost testu jednotlivců kontrolní skupiny, můžeme vyčíst, že nejvyšší úspěšnost testu byla 87,7 %. Dosáhla jí dívka III. věkové skupiny (6,2 let) Nejnižší dosažená úspěšnost byla 36,9 %. Dosáhl jí chlapec II. věkové skupiny (4,7 let). Směrodatná odchylka úspěšnosti testu u kontrolní skupiny vyšla 0,15.



Graf 3 Celková úspěšnost testu kontrolní skupiny dle věku



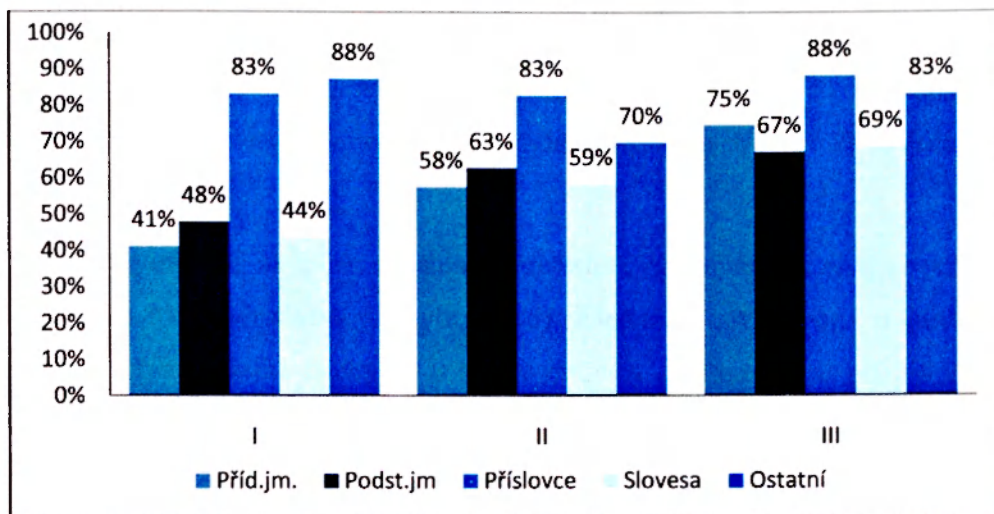
Graf 4 Celková úspěšnost testu experimentální skupiny dle věku

Graf 4 zobrazuje stejné hodnotící kritérium, ale tentokrát u experimentální skupiny. Zde nejvyšší dosažený výsledek celkové úspěšnosti činil 51,9 % a nejnižší 14,3 %. Směrodatná odchylka úspěšnosti u experimentální skupiny vyšla 0,12. I zde nejnižší výsledek dosáhlo dítě II. věkové skupiny (4,7 let). Většina dětí nepřesáhla hranici úspěšnosti 50 %, došlo k tomu pouze u tří dětí. Pedagogové z mateřské školy, kterou tyto děti navštěvují, nám potvrdili, že děti, které v našem šetření dosáhly úspěšnosti nad 50 %, navštěvují mateřskou školu již tři roky a pravidelně se účastní logopedické terapie, jejíž součástí je mimo jiné rozvoj lexikálně-sémantické roviny i v oblasti užívání antonym. Z toho vyplývá pozitivní vliv dlouhodobé stimulace.

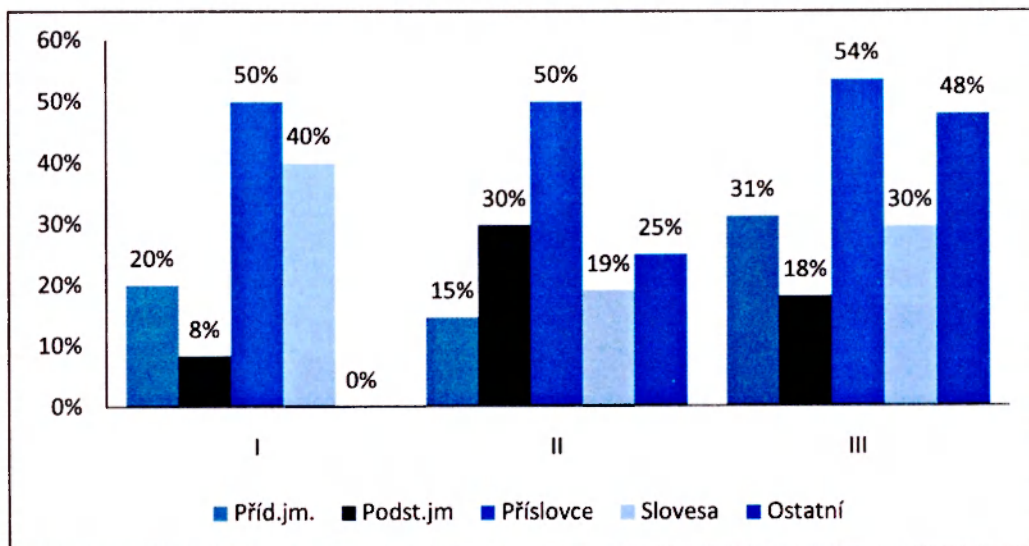
Následující grafy znázorňují úspěšnost v jednotlivých subtestech. Graf 5 uvádí úspěšnost kontrolní skupiny dle věkových kategorií, graf 6 sleduje úspěšnost skupiny experimentální. Zde můžeme vysledovat zajímavé rozdíly mezi oběma skupinami. Pokud se zaměříme na I. věkovou skupinu (v grafu označená jako I), všimneme si výrazného rozdílu v úspěšnosti subtestu „Antonyma u ostatních slovních druhů“. Zatímco u kontrolní skupiny byla průměrná úspěšnost 88 % u experimentální skupiny 0 %. Vzhledem k okolnostem, že subtest obsahoval pouze částice ano – ne a v experimentální skupině této věkové kategorie jsme testovaly pouze dvě děti, není výsledek zcela vypovídající. Zajímavější výsledkem šetření je výrazná úspěšnost subtestu „Antonyma u příslovcí“. Tento jev je shodný pro obě skupiny (kontrolní i experimentální) všech věkových kategorií. V subtestu se vyskytovala slova: rychle – pomalu, nahoru – dolů, vlevo – vpravo, dobře – špatně apod. Důvodem úspěšnosti může být to, že s těmito slovy se děti při běžné komunikaci setkávají relativně často a většinou implicitně v antonymním vztahu. Například: Nejezdí rychle, jed' pomalu! Nelez nahoru, pojď' dolů. Rozhlédni se vlevo a vpravo.

U dětí intaktní populace ve věku 3,5 – 4,5 let jsme zaznamenaly největší problémy s tvořením antonym u přídavných jmen, kde úspěšnost subtestu, společně se subtestem „Antonyma u podstatných jmen“ a „Antonyma u sloves“, nepřesáhla 50 %. U kontrolní skupiny úspěšnost s věkem stoupala. U dětí s vývojovou dysfázií ve věku 3,5 – 4,5 let jsme zaznamenaly největší potíže, pomineme-li subtest „Antonyma u ostatních slovních druhů“, se subtestem „Antonyma u podstatných jmen“, u kterého děti dosáhly pouze 8% úspěšnosti.

U druhé a třetí věkové kategorie kontrolní skupiny výsledky všech subtestů přesáhly úspěšnost 50 % a většina subtestů měla s věkem zvyšující se tendenci. Úspěšnost experimentální skupiny všech věkových kategorií zůstala hluboko pod 50 % ve všech subtestech, vyjma již zmiňovaného subtestu „Antonyma u příslovčí“. Na rozdíl od kontrolní skupiny ne vždy s věkem úspěšnost stoupala, pokles byl patrný u subtestu „Antonyma u sloves“ a u subtestu „Antonyma u podstatných jmen“.



Graf 5 Úspěšnost kontrolní skupiny v jednotlivých subtestech dle věkových kategorií

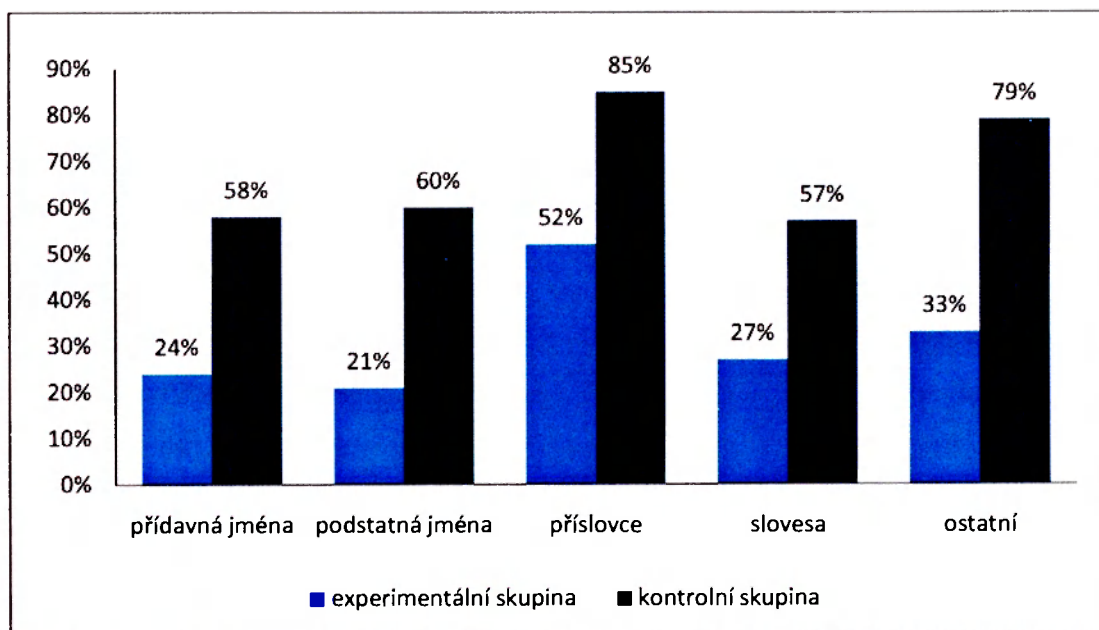


Graf 6 Úspěšnost experimentální skupiny v jednotlivých subtestech dle věkových kategorií

Na závěr předkládáme graf 7, který znázorňuje celkovou úspěšnost jednotlivých subtestů v porovnání kontrolní a experimentální skupiny. Výsledky jasně hovoří v neprospěch experimentální skupiny. Ta nedosáhla ani v jednom subtestu shodných či lepších výsledků, za kontrolní skupinou zaostala o více jak 30 % ve všech subtestech.

V subtestu „Antonyma u přídavných jmen“ dosáhla kontrolní skupina úspěšnosti 58 % (směrodatná odchylka 0,20), v subtestu „Antonyma u podstatných jmen“ 60 % (směrodatná odchylka 0,19), v subtestu „Antonyma u příslovčí“ 85 % (směrodatná odchylka 0,11), v subtestu „Antonyma u sloves“ 57 % (směrodatná odchylka 0,15), v subtestu „Antonyma u ostatních slovních druhů“ 79 % (směrodatná odchylka 0,22).

Experimentální skupina dosáhla v subtestu „Antonyma u přídavných jmen“ úspěšnosti 24 % (směrodatná odchylka 0,16), v subtestu „Antonyma u podstatných jmen“ 21 % (směrodatná odchylka 0,16), v subtestu „Antonyma u příslovčí“ 52 % (směrodatná odchylka 0,19), v subtestu „Antonyma u sloves“ 27 % (směrodatná odchylka 0,14), v subtestu „Antonyma u ostatních slovních druhů“ 33 % (směrodatná odchylka 0,24).



Graf 7 Celková úspěšnost v jednotlivých subtestech experimentální a kontrolní skupiny

7.4 DISKUSE

Výsledky jsme zanalyzovaly dle různých hledisek. Snažily jsme se vyhodnotit frekvenci jednotlivých antonym, porovnat mezi sebou experimentální a kontrolní skupinu i jednotlivé věkové kategorie. Sledovaly jsme úspěšnost, se kterou dané skupiny test splnily.

Porovnávání skupin ukázalo horší výsledky experimentální skupiny. Potvrdily se tak informace z literatury (Mikulajová, Rafajdusová, 1993), že děti s vývojovou dysfázií mají problémy v lexikálně-sémantické rovině s tvořením antonymních vztahů. V našem šetření byly výsledky dětí s vývojovou dysfázií horší o více než 30 % oproti intaktní populaci. Šetření také poukázalo na vliv pozitivní logopedické terapie, kdy jednoznačně lepších výsledků dosahovaly děti, které se účastnily terapie v rámci logopedické mateřské školy již delší dobu.

Zcela přesvědčivých výsledků však nedosáhla ani kontrolní skupina. Zde se nabízí otázka, zda je to vlivem špatně nastaveného testu či skutečností, že i děti intaktní populace mají s tvořením antonymních vztahů do značné míry problémy.

Nejčastější chybou při tvoření protikladů bylo nesprávné užití předpony ne-. K tomu docházelo především u první a druhé věkové skupiny, u dětí ve věku 5,5 – 6,5 let kontrolní skupiny byla tato chybovost méně frekventovaná. Po výzvě, aby zkusily opak vytvořit jinak, většinou byly schopné správný opak vymyslet. Nejčastěji vyslovená chybná protikladná dvojice byla u antonym přídavných jmen: vysoký – malý. Zde se odráží nepřesnost v pochopení významu vysoký, kdy ho děti vnímají pouze jako synonymum ke slovu velký.

Co se týče zastoupení jednotlivých antonym, pak lze všeobecně shrnout, že slova, se kterými se děti v běžné komunikaci často setkávají (rychle – pomalu, nahoru – dolů, ano – ne), nebo která zobrazují konkrétní vlastnosti věcí (malý – velký, mokrá – suchá apod.), ve svém slovníku mají a umí je používat. Na druhou stranu mají problémy se slovy abstraktními (jako například zlo – dobro, lež – pravda apod.) a s méně frekventovanými slovesy (například stoupat – klesat).

Výsledky poukázaly na nutnost stimulace antonym dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku, které za intaktní populací v tvoření protikladů výrazně zaostaly, a to ve všech subtestech. Proto by bylo potřebné vytvořit stimulační materiál, který by se zaměřoval na tvoření antonym, a to všech slovních druhů s důrazem na antonyma u přídavných jmen, která děti potřebují při komunikaci k vyjádření vlastností osob, zvířat či věcí. Didaktický materiál by měl mít dostatek obrazové přílohy, protože jak se ukázalo při zácvičování, pokud má dítě možnost opřít se o obrázek, tvoření antonym pak jde snáze. Každé antonymum by mělo mít více významových variant, aby si dítě vytvořilo přesnou představu o významu slova.

8 ANALÝZA MATERIÁLŮ PRO STIMULACI ANTONYM

Vytvoření vlastního návrhu pracovních listů pro stimulaci antonym musí nutně předcházet analýza aktuálního stavu materiálu na českém trhu (srov. kap. 5.2). Nutno říci, že uvedený počet, i když samozřejmě nepřestavuje absolutní počet dostupných materiálů, již můžeme vyhodnotit jako nepřiliš objemný a pestrý. Pro analýzu materiálů byla zvolena následující kritéria:

- **možnost manipulace** – volné listy x kniha
- **barevnost** – černobílé provedení x barevné provedení
- **materiál** – papír x dřevo
- **metodika** – zda obsahuje x neobsahuje návod pro práci s materiálem
- **samostatnost** – zaměření pouze na antonyma x součástí většího celku, se širším záběrem
- **obtížnost** – pro účely práce jsme definovaly 3 stupně obtížnosti:
 - ⇒ **Level 1** – stejný prvek s odlišným parametrem
např. vlasy: dlouhé – krátké, auto: malé – velké
 - ⇒ **Level 2** – různé prvky s opačnými jednoznačnými parametry
např. sladký med – hořký čaj, rychlé auto – pomalá želva, velký/těžký slon – malá/lehká myš
 - ⇒ **Level 3** – nutno identifikovat parametr a k ní vybavit vlastnost
např. antonymum pojmenovat z kontextu nebo z předmětu

Výsledky analýzy pro přehlednost uvádíme v následujících tabulkách (13 až 18).

Manipulace	volné karty	vázané, pevné karty
	Logico Piccolo	Šimonovy pracovní listy 6, 7
	Malá - velká myška	Diagnostika předškoláka
	Cognito - kontrasty	Moje první knížka
		Ťapík se učí, co je naopak
		Světlý je den, tmavá je noc
		Veselá školka - Protiklady s nálepkami

Tabulka 13 Analýza materiálů - manipulace

Barevnost	černobílé	barevné
	Šimonovy pracovní listy 6, 7	Diagnostika předškoláka
	Logico Piccolo	Moje první knížka
		Ťapík se učí, co je naopak
		Světlý je den, tmavá je noc
		Veselá školka - Protiklady s nálepkami
		Malá - velká myška
		Cognito - kontrasty

Tabulka 14 Analýza materiálů - barevnost

Materiál	dřevo	papír
	Cognito - kontrasty	Šimonovy pracovní listy 6, 7
		Diagnostika předškoláka
		Logico Piccolo
		Moje první knížka
		Ťapík se učí, co je naopak
		Světlý je den, tmavá je noc
		Veselá školka - Protiklady s nálepkami
		Malá - velká myška

Tabulka 15 Analýza materiálů - materiál

Metodika	přítomna	nepřítomna
	Simonovy pracovní listy 6, 7	Logico Piccolo
	Diagnostika předškoláka	Moje první knížka
		Ťapík se učí, co je naopak
		Světlý je den, tmavá je noc
		Veselá školka - Protiklady s nálepkami
		Malá - velká myška
		Cognito - kontrasty

Tabulka 16 Analýza materiálů - metodika

Samostatnost	pouze antonyma	součást většího celku
	Ťapík se učí, co je naopak	Šimonovy pracovní listy 6, 7
	Světlý je den, tmavá je noc	Diagnostika předškoláka
	Veselá školka - Protiklady s nálepkami	Logico Piccolo
	Malá - velká myška	Moje první knížka
	Cognito - kontrasty	

Tabulka 17 Analýza materiálů - samostatnost

Obtížnost	Level 1	Level 2	Level 3
	Diagnostika předškoláka	Logico Piccolo	Šimonovy pracovní listy 6, 7
	Veselá školka - Protiklady s nálepkami	Moje první knížka	
	Malá - velká myška	Ťapík se učí, co je naopak	
		Světlý je den, tmavá je noc	
		Cognito - kontrasty	

Tabulka 18 Analýza materiálů - obtížnost

Z uvedeného srovnání vyplývá, že nejčastější parametry jsou barevný, papírový materiál, který je na úrovni obtížnosti 1 či 2. Obtížnost je vůbec velmi komplikovaný parametr, neboť na něj lze pohlížet dvojím pohledem. Jedna obtížnost je nastavena výběrem dvojice (například rovný - křivý, ostrý - tupý, mokrá - suchá, teplý - studený apod.), frekvencí slov jako takových (plešatý - vlasatý, zlý - hodný, ano - ne), slovním druhem (podstatná jména, přídavná jména, slovesa, příslovce, předložky) a volbou předmětu vázaného k danému parametru (pro sladký: bonbón, dort, čokoláda...). Další pohled na obtížnost můžeme vnímat z hlediska vývojové řečové úrovně (při které dosažené úrovni volit které dvojice antonym). Pro analýzu nebyl zohledňován parametr abstraktnosti, neboť vývojovou úroveň řeči a kognici nedosahují probandi do úrovně abstrakce.

8.1 SHRNUTÍ

Ze stručné analýzy se ukazuje, že po kvalitativní i kvantitativní stránce jsou dostupné materiály pro účely práce s dětmi s vývojovou dysfázií nedostačující. Nedostatek vidíme například v tom, že většina materiálů se soustřeďuje pouze na jeden sémantický příklad, chybí porovnání s jinými obrázky. Například časté spojení, které se objevuje, je: velký slon - malá myš. Dítě tak dostává omezenou představu o tom, jaký je význam slov velký a malý. Slon a myš navíc představují zároveň protiklady lehký - těžký, takže tento příklad bez uvedení jiných příkladů není zcela vhodný. Výjimkou jsou materiály *Ťapík se učí, co je naopak* a *Logico Piccolo*, kde se dítě seznamuje s vícero příklady daného protikladu.

Další nevýhodou dostupných materiálů je absence některých slovních druhů. Setkáváme se pouze se zaměřením na přídavná jména, v minimálním zastoupení se objevují podstatná jména, nejčastěji *den - noc*, zřídka předložky a příslovce, zcela chybí slovesa.

Z toho vyplývá požadavek na vytvoření pracovních listů pro stimulaci antonym. Vytvořený materiál by měl být barevný, se vzrůstající obtížností a měl by obsahovat různé slovní druhy. Tento požadavek jsme si stanovily jako cíl empirické části diplomové práce - vytvořit takový didaktický materiál, který by splňoval uvedené

náležitosti a byl vhodnou pomůckou při stimulaci antonym dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku.

9 STIMULACE ANTONYM - NÁVRH PRACOVNÍCH LISTŮ

Soubor navrhnutých pracovních listů je určen nejen pedagogům, kteří pracují s dětmi s vývojovou dysfázií, ale také rodičům a všem ostatním, kteří chtějí podpořit rozvoj slovní zásoby dětí v předškolním věku. Cílem pracovních listů je seznámit děti s tím, co jsou protiklady, jak a od jakých slov je tvoříme. Děti se v nich na základě obrazového materiálu a jednotlivých úkolů naučí pochopit významy uvedených slov a naučí se používat jejich opaky. S materiálem lze pracovat jak v individuální terapii, tak při skupinových sezeních, nejsou však primárně vytvořeny k samostatné práci dítěte. Vzhledem k tomu, že předškolní děti ještě neumí číst a psát, v jednotlivých úkolech se předpokládá kooperace dítě – dospělý.

Pracovní listy jsou určeny nejen k rozvoji slovní zásoby, ale také k rozvoji vyjadřovací obratnosti, sluchovému a zrakovému vnímání, k procvičení a upevnění početních představ a znalosti barev. Jednotlivé úkoly podpoří představivost, soustředěnost a paměť, v úkolech na vybarvování a vystřihování obrázků si zlepší motoriku rukou.

Soubor obsahuje 79 úkolů, ve kterých nalezneme 36 antonymních párů rozdělených do 6 částí – antonyma u přídavných jmen, antonyma u podstatných jmen, antonyma u sloves, antonyma u příslovci, antonyma u ostatních slovních druhů a antonyma tvořená předponou ne-.

V návrhu pracovních listů jsou použity ilustrace Šárky Benešové, které vznikly pouze za účelem této diplomové práce. Inspirací při sestavování pracovních listů nám byly následující materiály: *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte* od J. Klenkové a H. Kolbábkové, soubor pracovních listů *Logico Piccolo - Základní cvičení 1, Rozšíření slovní zásoby* nakladatelství Mutabene, *Šimonovy pracovní listy 6,7* – V. Charvátová-Kopicová a Š. Boháčková, *Moje krůčky ke škole* autorky M. Tarábkové, dětský internetový portál www.alik.cz, www.dctskcstranky.cz, portál učebních pomůcek www.uccbnipomucky.eu a zahraniční portál <http://www.do2learn.com>.

9.1 DOPORUČENÍ PRO PRÁCI S PRACOVNÍMI LISTY

Na úvod práce s pracovními listy je třeba dítěti vysvětlit, co jsou to protiklady. K tomuto účelu poslouží úvodní strana pracovních listů. Antonymní dvojice jsou řazeny dle slovních druhů, doporučujeme začít částí antonyma u přídavných jmen (s nimi se děti v běžné komunikaci setkávají nejčastěji a jsou základem pro tvoření protikladů i jiných slovních druhů). Obtížnost jednotlivých úkolů je různá, úkoly na vybarvování, kroužkování a spojování jsou řazeny k lehčím úkolům, úlohy zaměřené na práci s textem, na vypravování a popis jsou náročnější, předpokládají určitou slovní vyspělost a pohotovost malého „luštitelce“. Doba zpracování úkolů je vzhledem k cílové skupině zcela individuální.

Do pracovních listů jsou zařazeny hry jako „pexeso“, „domino“ a „puzzle“. Před první hrou lze pracovní listy určené ke hře podlepit tvrdým kartonem a kartičky rozstříhat. Hry je vhodné zařazovat pro motivaci a pro udržení pozornosti.

Při vyplňování pracovních listů budou potřeba následující pomůcky:

- tužky
- pastelky
- nůžky
- karton na podlepení kartiček ke hře „puzzle“, „pexeso“ a „domino“
- lepidlo

Jak postupovat při práci s pracovními listy:

1. Nejprve vybereme konkrétní protikladnou dvojici, např. malý – velký.
2. Vymezíme jeden z pojmů, např. malý.
3. Vytvoříme vazby k pojmu, např. malý míč, malá myš, malé auto.²⁸
4. Vymezíme protikladný pojem, např. malý – velký.
5. Upevníme význam protikladné dvojice nejlépe na věcech a situacích kolem nás, např. spolu s dětmi najdeme hračku, která je malá a hračku, která je velká a porovnáme rozdíl.

²⁸ Většina obrázků u antonym přídavných jmen je zvolena tak, aby byly zastoupeny všechny rody (mužský, ženský i střední)

6. Vysvětlíme úkol z pracovního listu.
7. Společně popíšeme obrázky, které se k úkolu váží.
8. Samostatné vypracování úkolu.
9. Kontrola, vyhodnocení.
10. Tvoříme na danou protikladnou dvojici slovní spojení a věty.

Je třeba mít neustále na paměti, že dítě musí být pozitivně povzbuzováno, a to i při neúspěchu. Potřebuje naši trpělivost a pochopení.

Návrh pracovních listů

Podívej se pozorně na obrázky. Co na nich vidíš? Je mezi prvním a druhým obrázkem nějaký rozdíl?



Na obrázku vidíme papoušky. Jeden je **MALÝ**, druhý je **VELKÝ**. Slova **malý** – **velký** jsou **opaky**, slova **protikladná**, nesou **opačný význam**.



Na obrázku vidíme dvě hromádky kuliček. Na jedné straně je **MÁLO** kuliček a na druhé straně je **HODNĚ** kuliček. Slova **málo** – **hodně** jsou **opaky**, slova **protikladná**, nesou **opačný význam**.

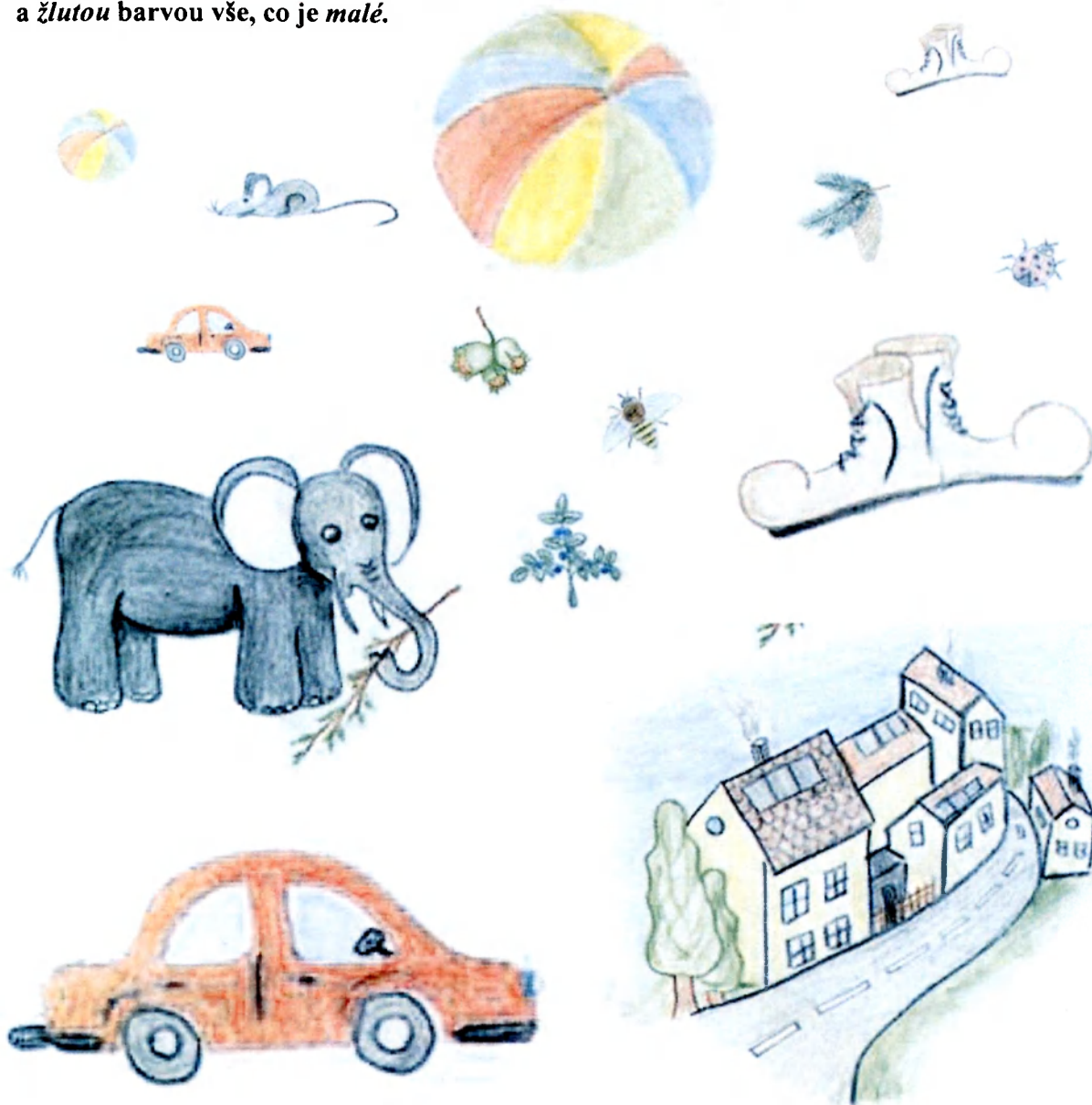


Na obrázku vidíme letadla. Jedno letadlo **STOUPÁ**, druhé **KLESÁ**. Slova **stoupat** – **klesat** jsou **opaky**, slova **protikladná**, nesou **opačný význam**.

9.2 ANTONYMA PŘÍDAVNÝCH JMEN

MALÝ - VELKÝ

1. Pojmenuj jednotlivé obrázky a zakroužkuj *zelenou* barvou vše, co je *velké* a *žlutou* barvou vše, co je *malé*.



Všimni si, že některé věci mohou být **malé** i **velké**. Např. míč, boty, auto. Rozhlédni se po místnosti a zkus najít také nějakou věc, která může být malá i velká.

TĚŽKÝ - LEHKÝ

2. Pojmenuj jednotlivé obrázky. Rozhodni, co je *těžké* a co *lehké*. Co je *těžké*, spoj čarou s miskou *se závažím*, co je *lehké*, spoj čarou s miskou *bez závaží*.



Slova **těžký** x **lehký** nemusí být vždy spojena jen s váhou, ale také s obtížností. Např. ve spojení **těžký** x **lehký** úkol, hádanka, apod.

TEPLÝ – STUDENÝ

3. Pojmenuj jednotlivé obrázky a zakroužkuj *červenou* barvou vše, co je *teplé*, a *modrou* barvou vše, co je *studené*. Rozhodni, co nás může *zahřát* a co zase naopak *chladit*.



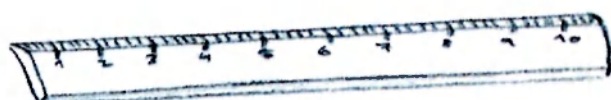
4. Na obrázku je vodovodní kohoutek s *teplou* i *studenou* vodou. Víš, ze kterého kohoutku teče *teplá* voda a ze kterého *studená*?



Rozdíl mezi *teplou* x *studenou* vodou si můžeš vyzkoušet sám/sama. Do kelímku si natoč vodu nejprve z kohoutku s *teplou* vodou, poté z kohoutku se *studenou* vodou a porovnej rozdíl. Která voda tě *studí/chladí* a která *hřeje*?

DLOUHÝ – KRÁTKÝ

5. Pojmenuj jednotlivé obrázky. Najdi dvojice, které k sobě patří, a spoj je čarou. Je mezi dvojicí obrázků nějaký rozdíl?



6. Na obrázku jsou dvojčata Anička a Hanička. Kamarádi je poznají jen podle účesu. *Anička* nosí *dlouhé* vlasy a *Hanička* *krátké*. Dokresli Aniče a Haniče správnou délkou vlasů.



Anička



Hanička

Nastříhej z papíru různě dlouhé proužky a rozhodni, který proužek je dlouhý a který krátký. Pak je seřaď od nejdelšího po nejkratší.

ČISTÝ - ŠPINAVÝ

7. Anička cestou ze školy spadla do bláta a všechno oblečení si umazala a má ho *špinavé*. Co musí Anička udělat se špinavým prádlem, aby bylo opět *čisté*? Rozstříhej obrázky a sestav z nich pro Aničku návod, jak má postupovat.

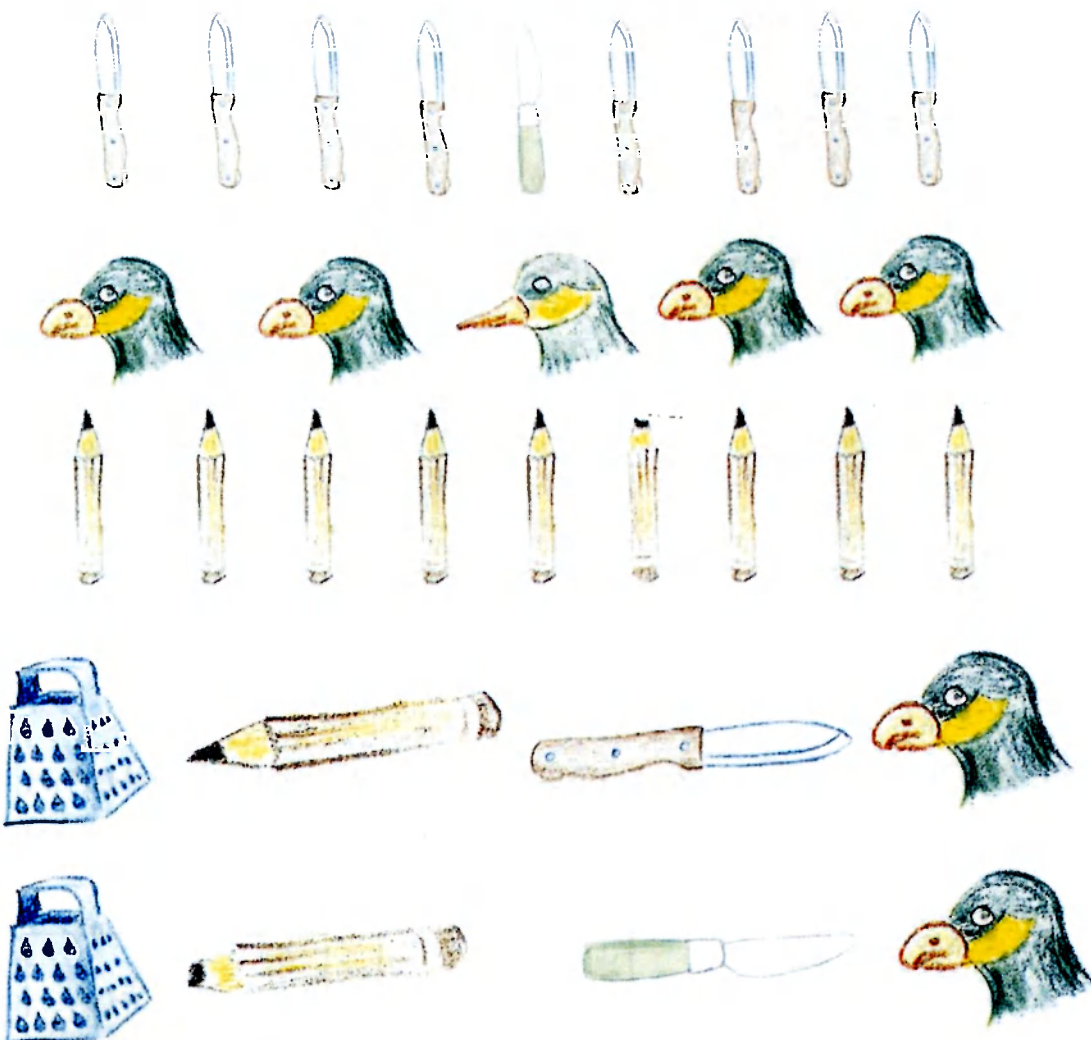


8. Popiš činnosti, které vidíš na obrázku, a odůvodni, proč se daná činnost dělá.

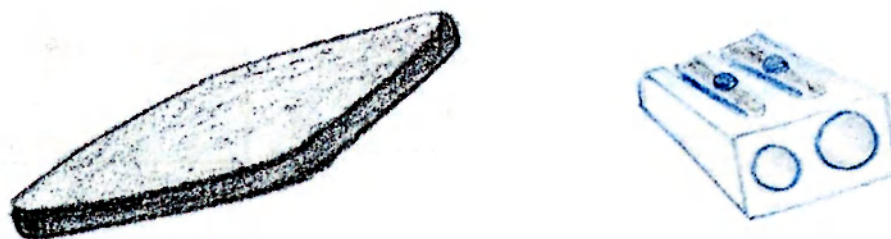


OSTRÝ - TUPÝ

9. Najdi v řadě vždy jeden obrázek, který mezi ostatní nepatří, a zakroužkuj ho.
Zkus odůvodnit, proč tam nepatří.



10. Pojmenuj věci na obrázku a řekni, k čemu nám slouží.

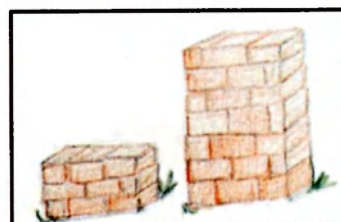
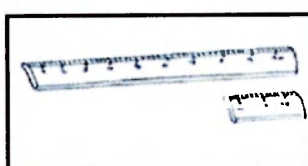
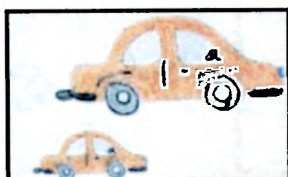
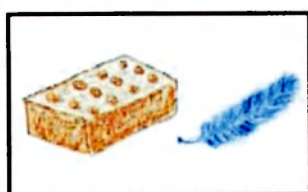


VYSOKÝ - NÍZKÝ

11. Podívej se na dvojice obrázků. Pojmenuj je a řekni, který obrázek z dvojice je *vysoký* a který *nízký*? Ukazuj a tvoř celé věty, např. *Tento kaktus je vysoký. Tato láhev je nízká. Toto umyvadlo je vysoké. Tyto holiny jsou nízké...*

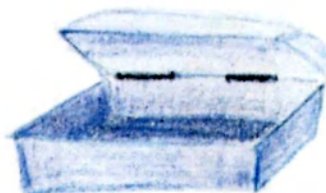


12. Najdi dvojici, která zobrazuje protiklady *vysoký* – *nízký* a zakroužkuj ji. Které protiklady zobrazují ostatní dvojice?

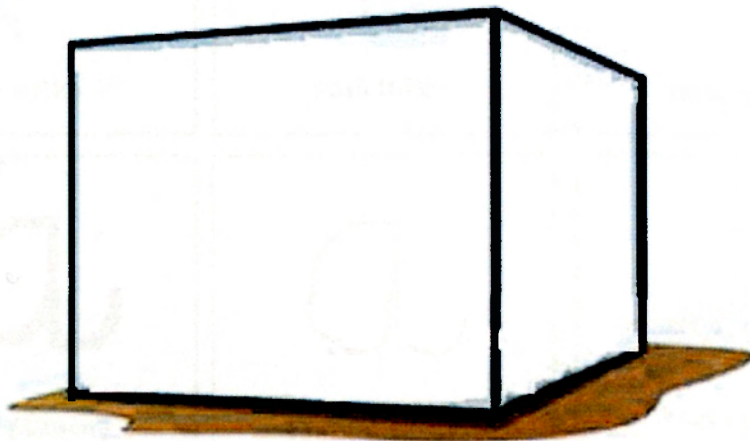


PRÁZDNÝ - PLNÝ

13. Vše, co je *prázdné*, zakroužkuj modře, vše co je *plné*, zakroužkuj červeně.

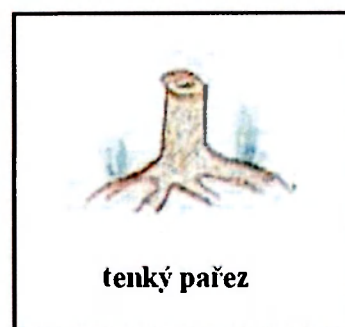
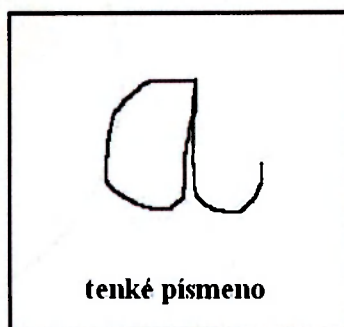
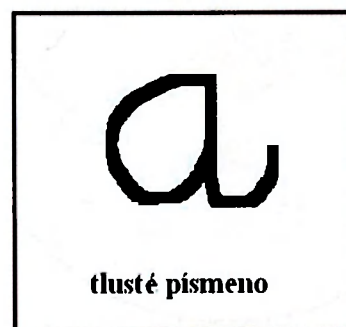
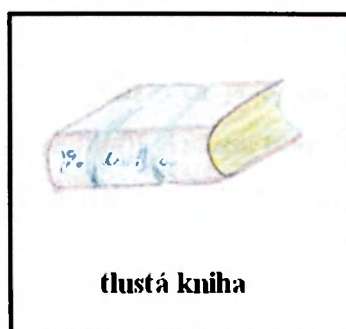
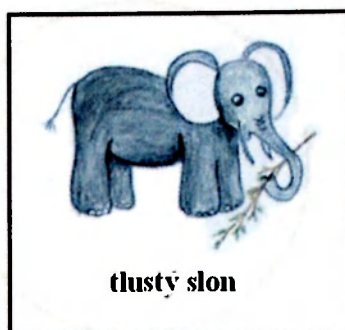


14. Na obrázku je *prázdné* akvárium. Dokresli do něho vodu, písek, kameny, řasy a rybičky, aby bylo opět *plné*. Kolik jsi nakreslil/a rybiček? Spočítej je.



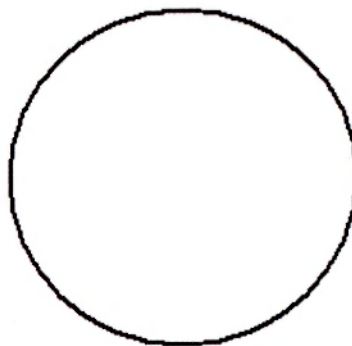
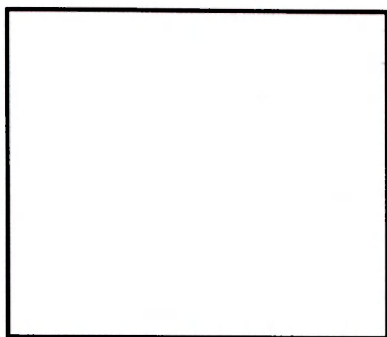
TENKÝ - TLUSTÝ

15. Na obrázku jsou dvojice znázorňující protiklady *tenký* – *tlustý*. Pojmenuj obrázky, rozhodni, který obrázek je *tlustý*, který je *tenký*. Rozstříhej kartičky a zahraj si s nimi hru „pexeso“.



KULATÝ - HRANATÝ

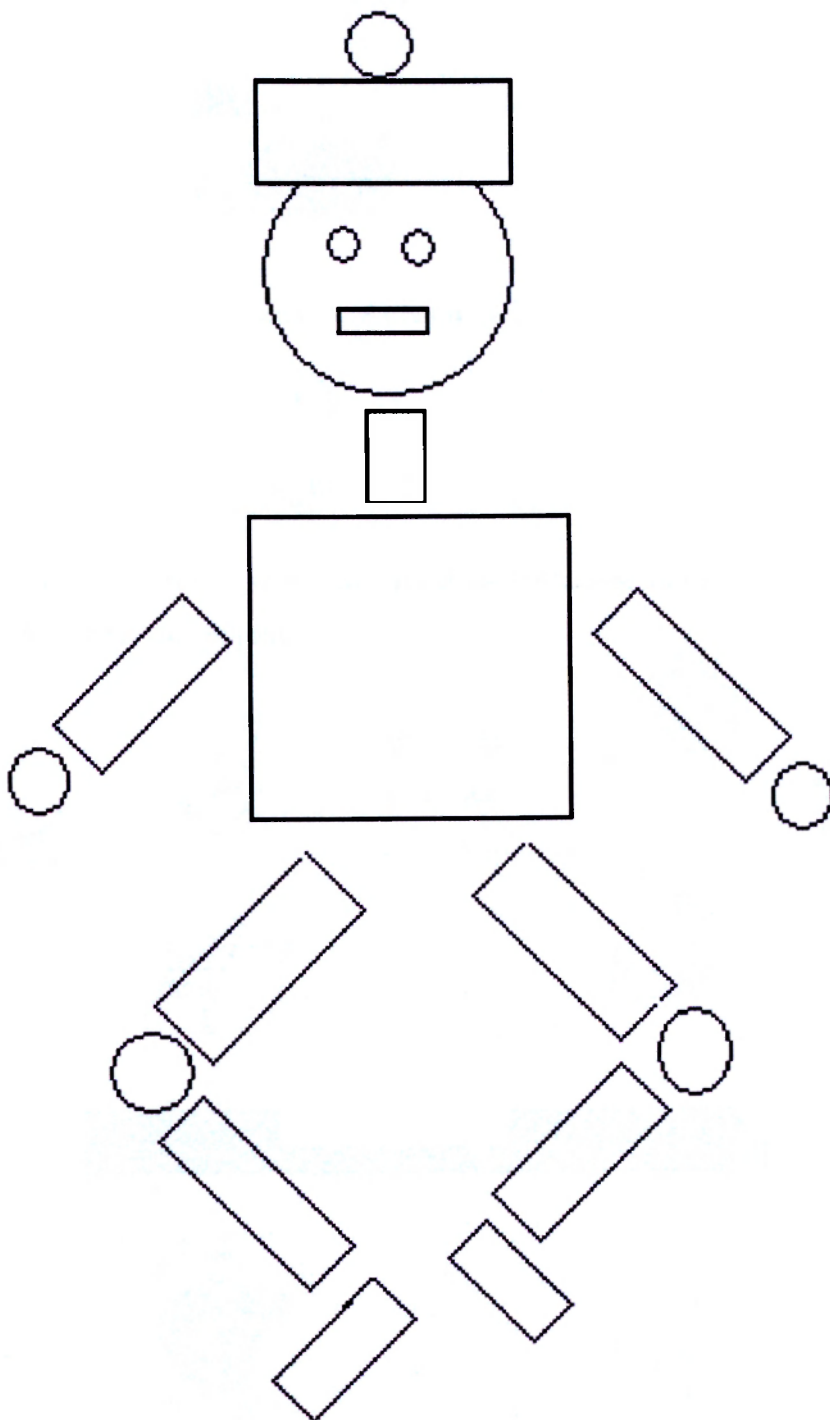
16. Na obrázku jsou dva geometrické tvary. Víš, jak jim říkáme? Který je *kulatý* a který *hranatý*? *Kulatý* tvar (kruh) vybarvi *modře*, *hranatý* tvar (čtverec) vybarvi *červeně*.



17. Na obrázku jsou věci rozdělené do dvou skupin. V jedné skupině jsou věci, které mají *kulatý* tvar, v druhé skupině jsou věci, které mají *hranatý* tvar. Do každé ze skupin se vloudil předmět, který tam nepatří. Zaškrtni ho.



18. Na obrázku je panáček nakreslený z *kulatých* a *hranatých* tvarů. Všechny *kulaté* tvary vybarvi *modře* a *hranaté* *červeně*.



NOVÝ - STARÝ

19. Podívej se na obrázky aut. Jaký je mezi nimi rozdíl? Víš, jak říkáme *starým* autům, která na silnicích jezdila dříve?



20. Na obrázku vidíme *nové* a *staré* křeslo. Které z nich je nové? Podle čeho jsi to poznal/a?



21. Na obrázku je *nový* – *starý* dům, *nové* – *staré* křeslo, *nová* – *stará* lavička. Ukazuj a tvoř slovní spojení.



nový / starý
nová / stará
nové / staré

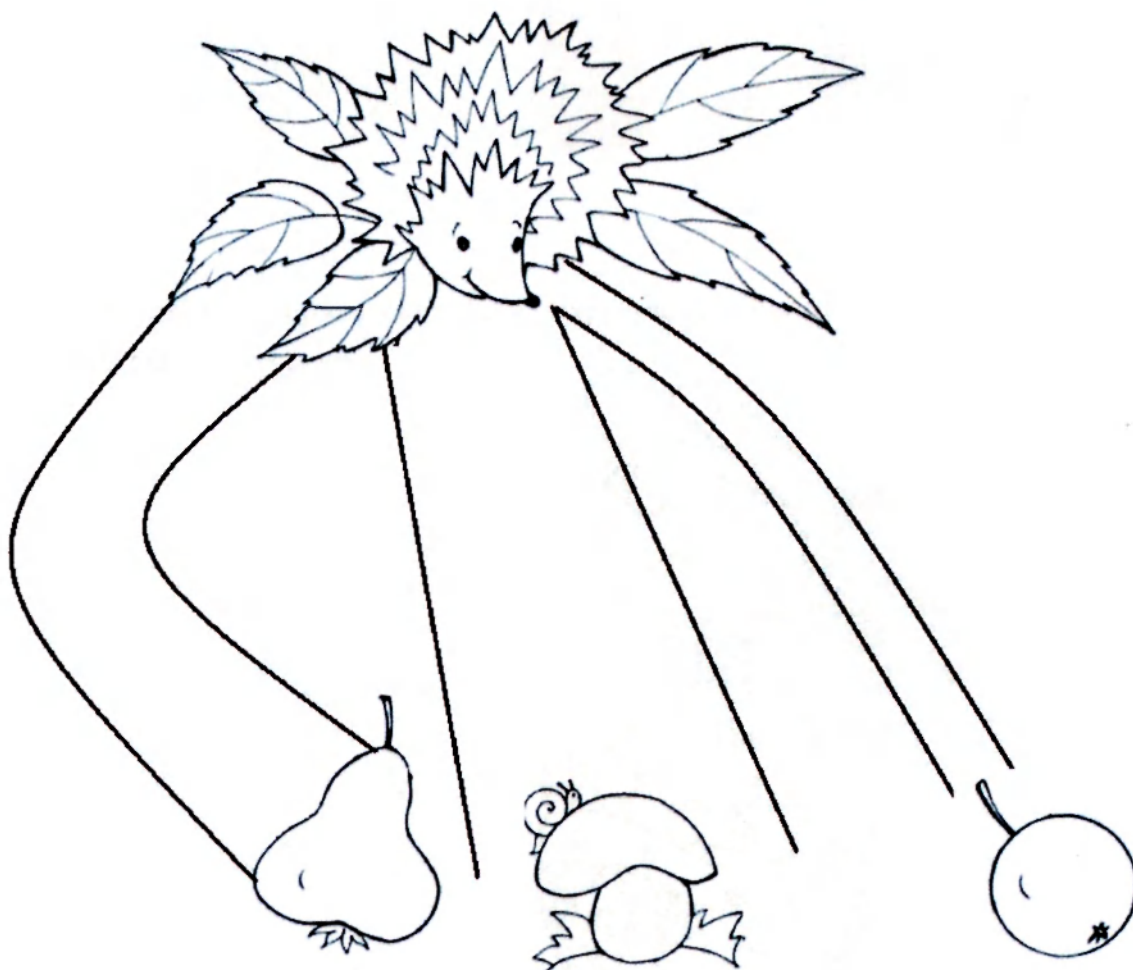


POZOR! Když mluvíme o lidech, tvoříme protikladnou dvojici *starý* - *mladý*.



ŠIROKÝ – ÚZKÝ

19. Od ježka vedou tři různě široké cesty. *Úzkou* cestu vybarvi modře, *širší* cestu zeleně a *nejširší* červeně. Pokud jsi cesty správně vybarvil/a, pak by modrá cesta měla vést k jablku, zelená k hrušce a červená k houbě²⁹.



Nastříhej z papíru různě široké proužky a rozhodni, který proužek je široký a který úzký. Pak je seřaď od nejširšího po nejúžší.

²⁹ K vypracování úkoly byl použit materiál z internetového zdroje: www.detskestranky.cz (web 16)

ROZBITÝ – OPRAVENÝ

20. S předměty na obrázku není něco v pořádku. Poznáš, co se s nimi stalo? Co bys s rozbitým autem, rozbitou vázou a rozbitým hrníčkem udělal/a?



21. Poznáš profesi pána na obrázku? Napovím, že má za úkol opravovat rozbité věci. Obrázek vybarvi.



MOKRÝ - SUCHÝ

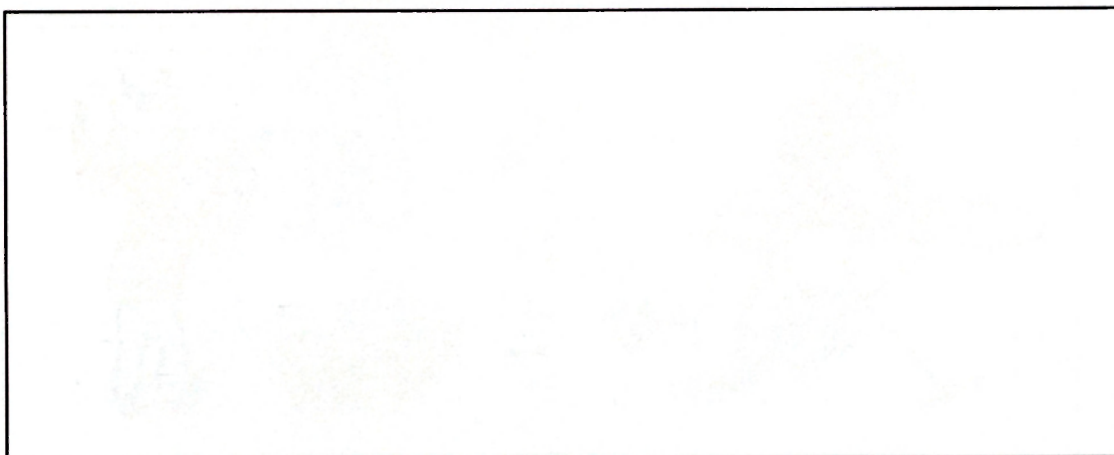
22. Jaký je rozdíl mezi prvním a druhým vodníkem?



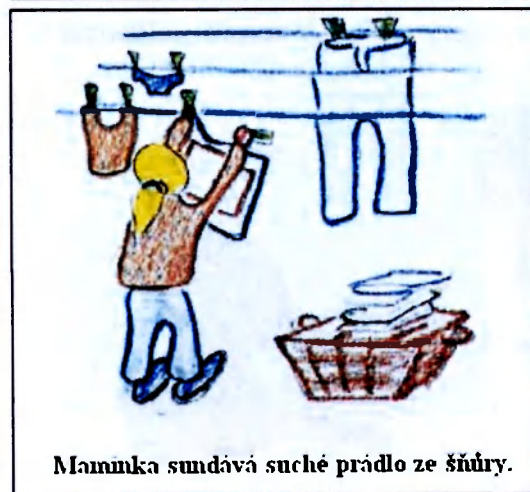
23. Poznáš, jakou činnost představuje pán na obrázku? Proč tuto činnost děláme?



24. Co nás chrání před deštěm, abychom nebyli mokří? Daný předmět nakresli.

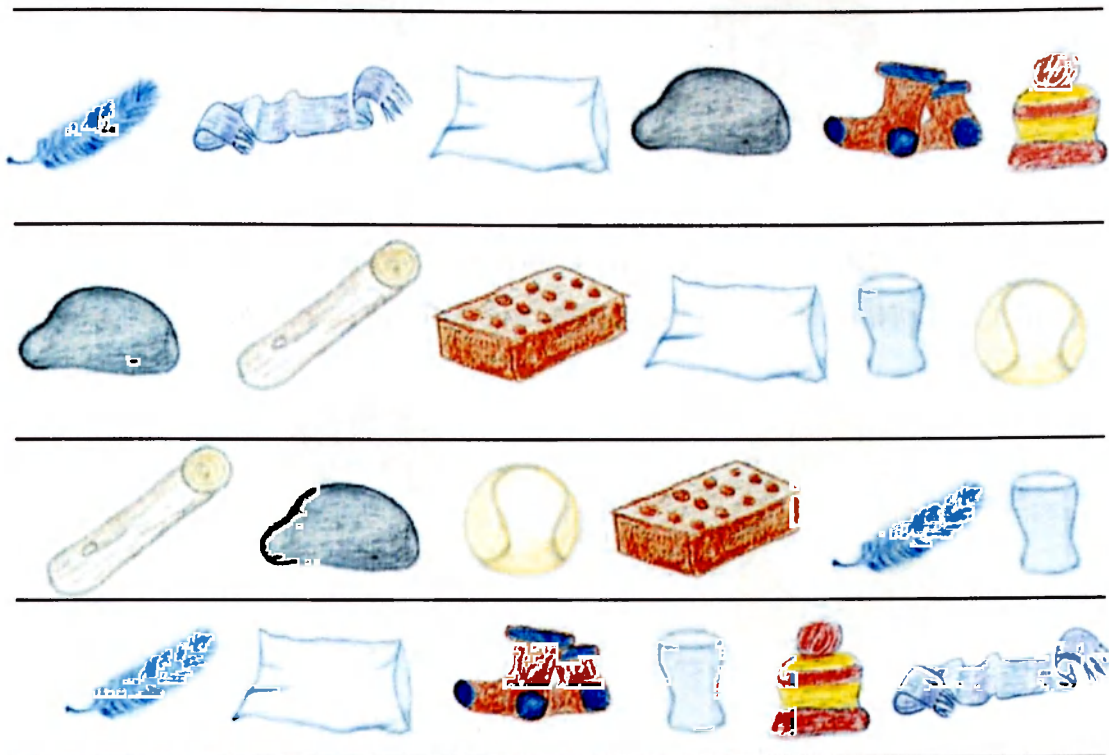


25. Z předchozích úkolů už víš, že špinavé prádlo se musí dát do pračky. Jaké je prádlo, když ho vyndáme z pračky, kromě toho, že je čisté? Co musíme udělat, aby bylo *suché* a mohli jsme ho zase nosit? Následující obrázky znázorňují celý postup. Popiš ho. Poté můžeš obrázky rozstříhat a zkusit postup sestavit sám/sama.

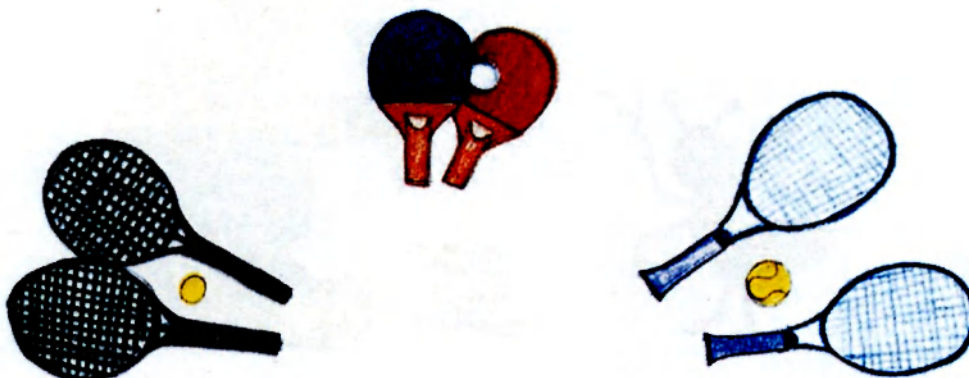


TVRDÝ - MĚKKÝ

26. Zakroužkuj předmět, který mezi ostatní předměty nepatří a zdůvodni proč.



27. Doplň název sportu, který je pro všechny obrázky stejný. Na kterém obrázku je vybavení na líný tenis, na kterém na stolní tenis a na kterém na klasický tenis? Zakroužkuj obrázek se sportem, který hrajeme s *měkkým* molitanovým míčkem.



VESELÝ - SMUTNÝ

28. Rozhodni, na kterém obrázku je *veselý* kluk a na kterém je kluk *smutný*.



29. Na obrázku jsou dvě děti - Honzík a Anička. Honzík říká: „Jsem *smutný*.“ Anička říká: „Jsem *veselá*.“ Dokresli Honzíkovi a Aničce obličej dle toho, jak se cítí.



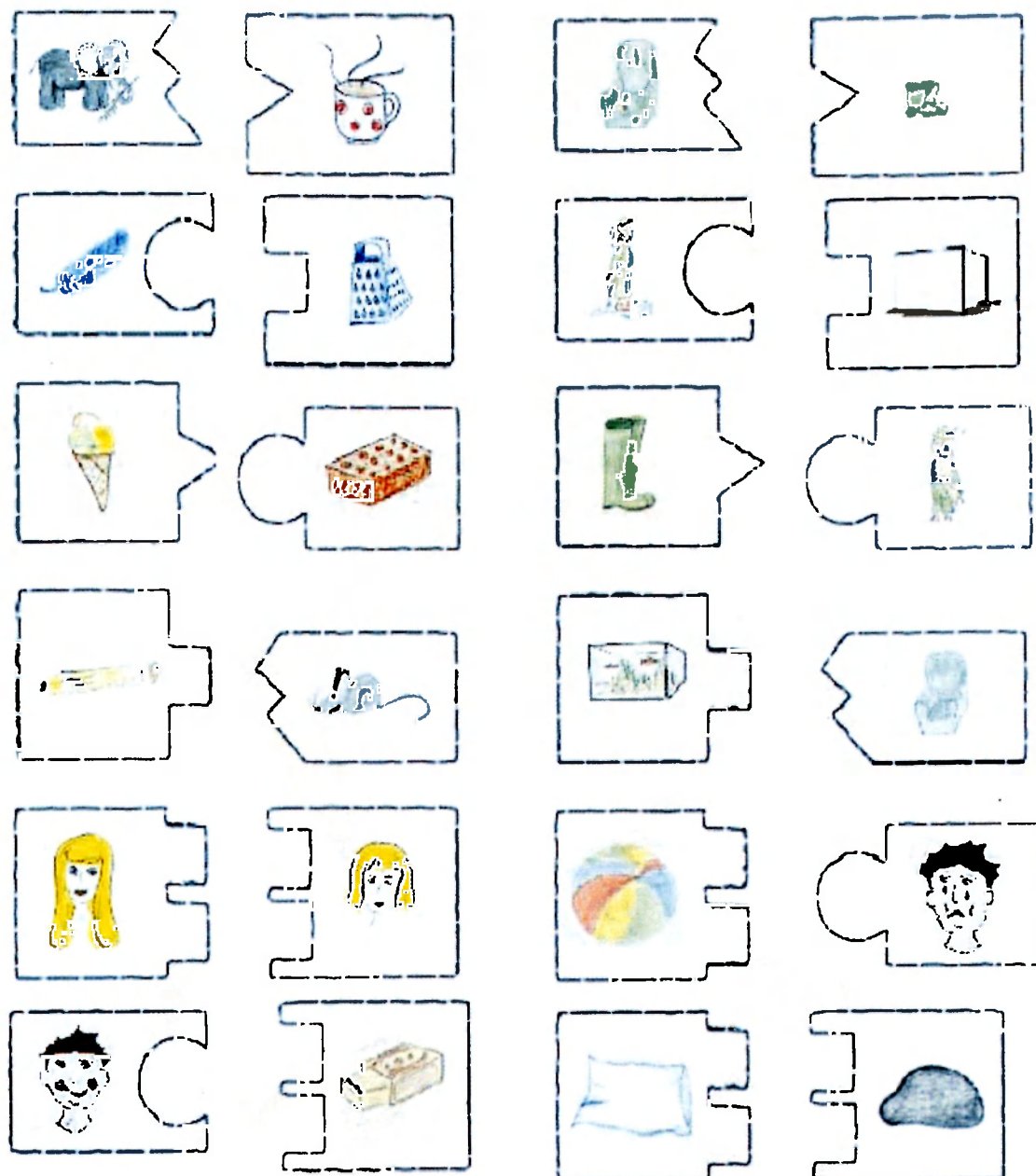
Jsem smutný.

Jsem veselá.

30. Popiš situaci na obrázku a rozhodni, kdo je *veselý* a kdo *smutný* a proč.



31. Rozstříhej kartičky a přiřaď k sobě jednotlivé dílky puzzle. Pojmenuj protiklady, které zobrazují obrázky.



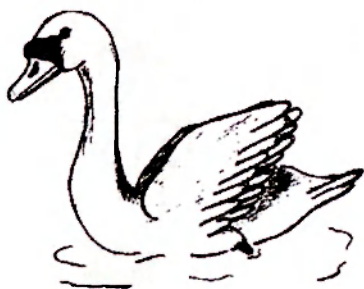
9.3 ANTONYMA PODSTATNÝCH JMEN

DEN – NOC

1. Co můžeme vidět na obloze ve *dne* a co v *noci*? Obrázky ti napoví. Vyprávěj o tom, co se dělá ve dne a co v noci.



2. Na obrázku jsou 4 ptáci – labuť, papoušek, racek a sova. Poznáš který je který? Jednomu z nich říkáme noční pták, protože v *noci* je vzhůru a spí přes *den*. Zakroužkuj ho. Víš, kde můžeme uvedené ptáky vidět?



3. Maminky a tatínkové jsou většinou přes den v práci. Jsou ale i povolání, která se musí vykonávat i v noci. Víš která? Nejprve pojmenuj povolání na obrázku, a pak rozhodni, která se vykonávají pouze ve *dne* a která i v *noci*. Vyprávěj o tom, kde se dané povolání vykonává a co lidé ke své profesi potřebují³⁰. Obrázky si můžeš vybarvit.



³⁰ Ke zpracování úkolu byly použity ilustrace z galerie obrázků Klipart programu MS Office Word 2007.

RÁNO – VEČER / DOPOLEDNE - ODPOLEDNE

4. Vyjmenuj části dne. Přiřaď k hodinám znázorňujícím části dne činnosti³¹.



RÁNO

Odpočíváme, hrajeme si,
pomáháme rodičům, děláme
úkoly.



DOPOLEDNE

Jsme ve školce/škole/práci,
hrajeme si, učíme se, pracujeme.



POLEDNE

Spíme.



ODPOLEDNE

Probouzíme se do nového dne,
oblékáme se, snídáme, čistíme si
zuby a jdeme do
školky/školy/práce.



VEČER

Obědváme.



NOC

Večeříme, koukáme se na
Večerníček, koupeme se,
připravujeme se ke spánku.

³¹ Ke zpracování úkolu byly použity materiály z internetového zdroje:
<http://alik.idnes.cz/domecek.asp?idr=poznani-hodiny&hra=7000> (web15)

TEPLO – ZIMA

5. Ve kterém ročním období je *teplo* a ve kterém *zima*?



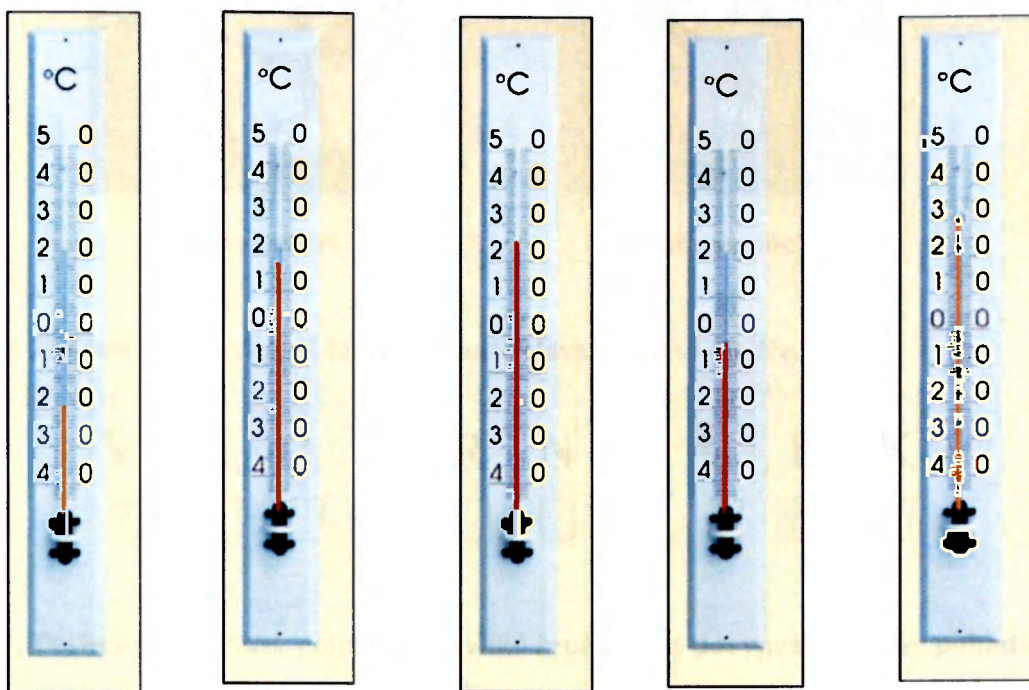
6. Co si na sebe oblékneš v létě a co v zimě, aby ti nebylo *teplo* ani *zima*? Vyber z obrázků.



7. Jak se jmenuje věc, která slouží k měření teploty, díky níž zjistíme, zda je venku *teplo* nebo *zima*?

Abys uměl/a na teploměru zjistit, kolik je venku stupňů, musíš znát čísla. Pokud čísla neznáš, mám pro tebe radu, jak aspoň odhadnout, zda je venku teplo nebo zima. Pokud končí čára na červených číslech, je venku zima (čím níž, tím je zima větší). Pokud čára končí v černých číslech, venku je teplo (čím výš, tím je tepleji). Pokud je čára na začátku černých čísel, je stále zima.

8. Poznáš, které teploměry ukazují, že je venku *zima*? Zakroužkuj je.



9. Poznáš ptáky na obrázku? Víš, kteří z nich nemají rádi *zimu* a odlétají za *teplem* na jih? Říkáme jim stěhovaví (odlétaví) ptáci. Zakroužkuj je.



ZAČÁTEK – KONEC

9. Poznáš postavu na obrázku? Na kterém obrázku postava oznamuje *začátek* a na kterém *konec* oblíbeného pořadu³²?



Dobrý večer!



Dobrou noc!

10. *Začátek* slova vybarvi červeně, *konec* slova vybarvi modře.

V E Č E R N Í Č E K

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

11. Poslechni si *začátek* pohádky O veliké řepě a zkus dovyprávět *konec* pohádky.

Žili, byli děd a bába. Jednoho dne děd zasadil řepu, která mu po čase vyrostla a byla převeliká. Nastal tedy čas, aby dědek řepu vytáhl. Táhl, táhl, ale nevytáhl. A tak si na pomoc zavolal bábu. Bába se chytla dědka, dědek řepy a táhli, táhli, ale řepu nevytáhli. Zavolali vnučku. Vnučka se chytla babky, babka dědka, dědek řepy a táhli, táhli, ale řepu nevytáhli. Zavolali pejska. Pejsek se chytl vnučky, vnučka babky, babka dědka, dědek řepy a táhli, táhli, ale řepu nevytáhli. Zavolali tedy kočku. Kočka se chytla pejska, pejsek vnučky, vnučka babky, babka dědka, dědek řepy a táhli, táhli, ale řepu nevytáhli. Tak si na pomoc zavolali ještě myš...



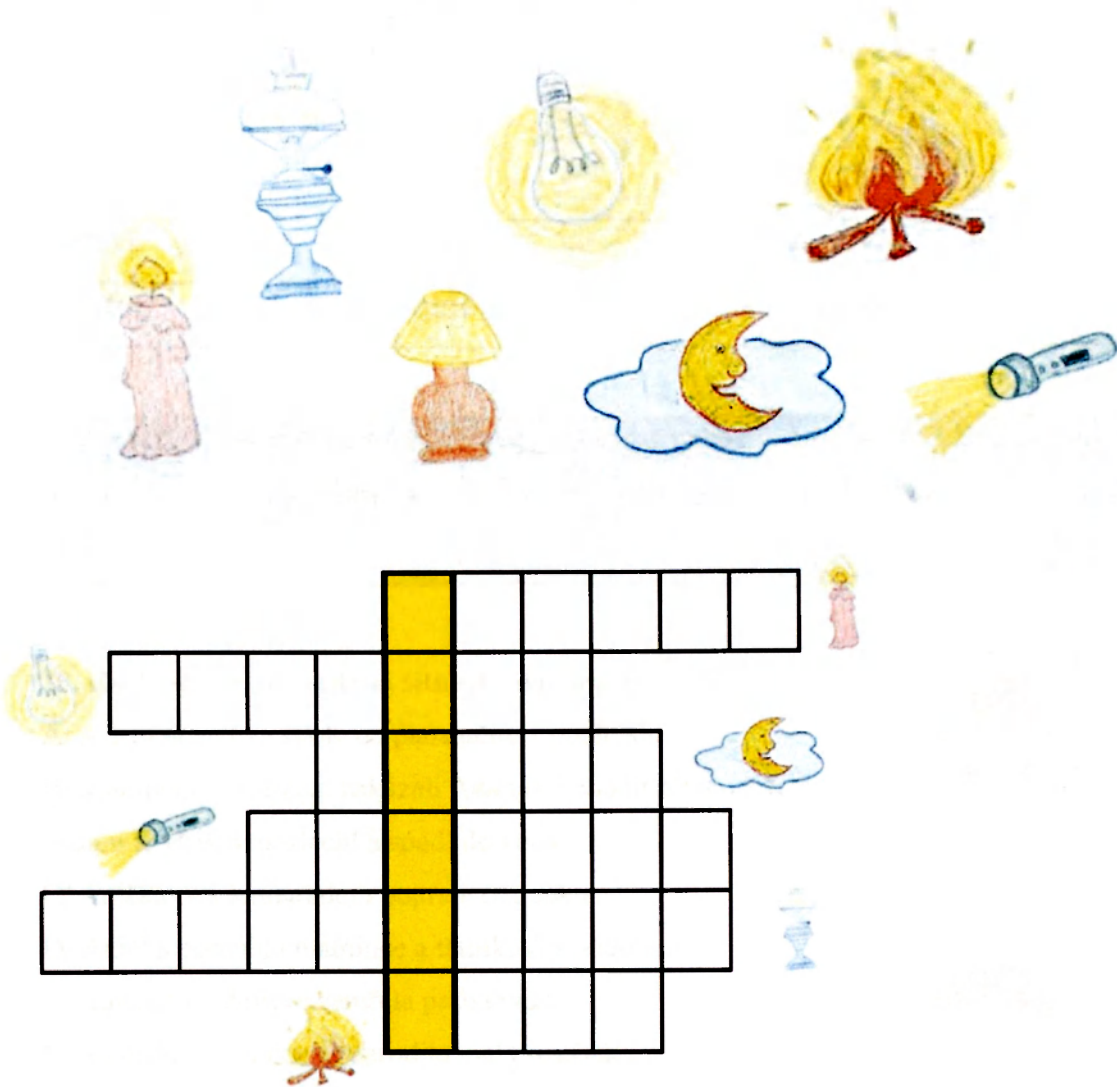
³² Obrázky použity z internetového zdroje:

<http://www.cesky-jazyk.cz/cjl/pictures/download/vecernicek.jpg> (web19)

SVĚTLO - TMA

12. Když zajde slunce, nastane venku _____ /doplň/. Když vyjde slunce, nastane venku _____ /doplň/.

13. Víš, co mají věci na obrázku společného, k čemu nám slouží, co nám poskytují?
Správné řešení se dozvíš po vyluštění křížovky.



SMÍCH – PLÁČ/RADOST - SMUTEK

14. Vystřihni slova a správně je přiřaď k obrázkům kluka. Vzpomeň si, kdy ses naposledy smál/a a kdy plakal/a a vyprávěj o tom.



radost	smích	veselý
smutek	pláč	smutný

Kluk na prvním obrázku je veselý, má z něčeho radost. Na jeho tváři můžeme vidět smích. Druhý kluk je smutný, kvůli něčemu má smutek. Na jeho tváři můžeme vidět pláč.

15. Rozhodni, zda uvedená situace značí radost, nebo smutek.

A/ Adam dostal ve škole od pana učitele pochvalu.

B/ Maminka s tatínkem zakázali Adamovi chodit blízko k řece.

Adam je však neposlechl a spadl do vody.

C/ Anička se s kamarádem poprala o hračku.

D/ Anička pomohla mamince a tatínkovi s nádobím.

E/ Adamovi a Aničce zemřela prababička.

F/ Adamovi a Aničce se narodila malá sestřička.



PRAVDA – LEŽ

16. Co je správné – mluvit *pravdu* x *lhát*?

17. Co znamená přísloví „*lež má krátké nohy*“, „*lže, jako když tiskne*“ a pořekadlo „*to je lež jako věž*“?

18. Zazpívej si písničku „*Ovčáci, čtveráci*“. Zaznělo tam jedno z výše uvedených přísloví a pořekadel? Které? Obrázek vybarvi.



*Ovčáci, čtveráci,
vy jste naši vičku,
i tu čočovičku, vypásli.*

*To je lež jako věž,
nebyla to vička, ani čočovička,
byl oves.*

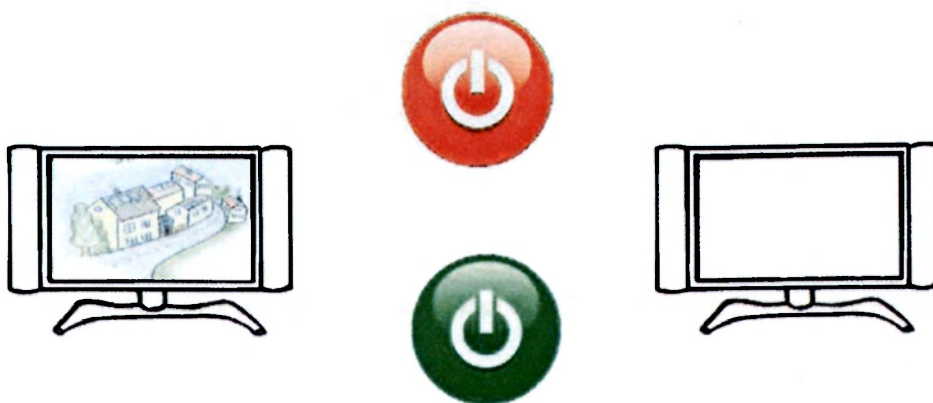
19. Zahrajte si hru „*Pravda x lež*“. Jeden druhému podávejte informace, které mohou i nemusí být pravdivé. Rozhodni, zda kamarád říká *pravdu*, nebo *lež*.

Např. Jmenuji se..., je mi...roků, mám/nemám sourozence, včera jsem..., děti můžou řídit auto, červenec je letní měsíc atd.

9.4 ANTONYMA U SLOVES

VYPNOUT – ZAPNOUT

1. Kterým tlačítkem se televize *zapíná* a kterým *vypíná*?

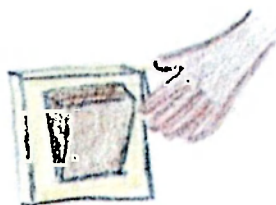


2. Ne vždy je ke slovu *zapnout* protiklad *vypnout*. Například bundu zapínáme, ale nevypínáme. Přijdeš na správný opak? Jaké další oblečení můžeme zapnout a rozepnout?



ROZSVÍTIT – ZHASNOUT

2. Jak se nazývá předmět na obrázku, kterým *rozsvěcujeme* a *zhasínáme* světlo?



3. *Rozsvícenou* žárovka a svíčku zakroužkuj žlutě, *zhasnutou* žárovku a svíčku zeleně.

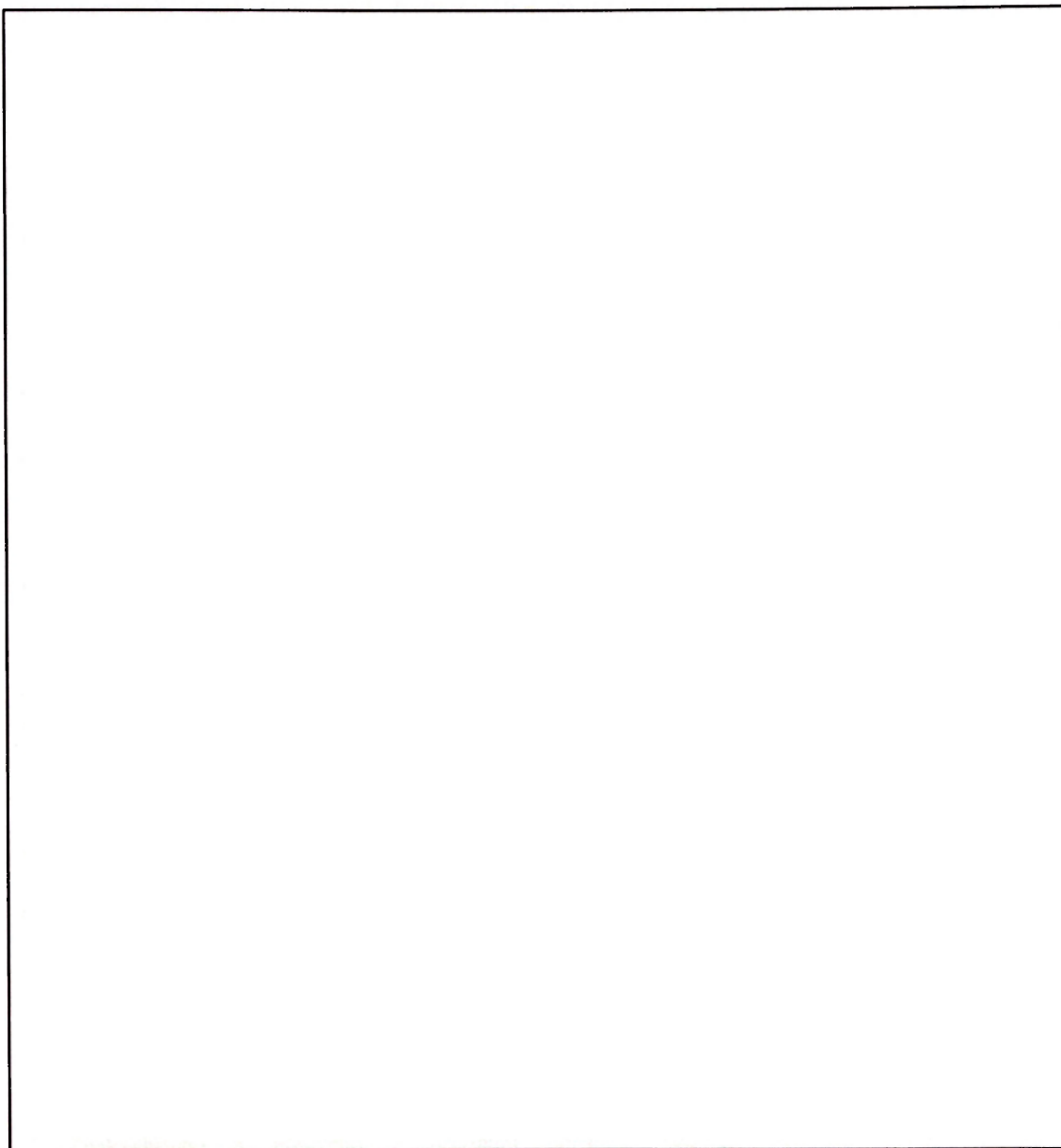


V souvislosti s rozsvícením a zhasnutím svíčky používáme také jiné protikladné dvojice: *zapálit – sfouknout* a *hořet – nehořet*.

OTEVŘÍT – ZAVŘÍT

4. Když k nám přijde návštěva, jdeme jí _____ /doplň/ dveře. Když návštěva odchází, jdeme za ní dveře _____ /doplň/.

5. Zkus vymyslet, co všechno můžeme kromě dveří ještě otevírat a zavírat. Pokus se to nakreslit.



6. Pozorně poslouchej pohádku o Šípkové Růžence³³.

Před dávnými časy žili král a královna, kterým se narodila krásná holčička. Dali jí jméno Šípková Růženka. Na křtinách se nad kolébku skláněly sudičky a přály Růžence, aby byla krásná, moudrá, ctnostná a přátelská. Poslední sudička však byla zlá, a když se sklonila nad kolébku, předpověděla, že se ve věku patnácti let píchne o vřetánko a upadne do stoletého spánku! Král, který chtěl milované dítě ochránit před neštěstím, potom vydal rozkaz, že všechna vřetena v celém království mají spálit.

Přání sudiček se vyplnila, dívka byla tak krásná, ctnostná a přátelská i moudrá, že kdo ji poznal, musel ji milovat. Jednoho dne, to ji bylo právě patnáct let, nebyli král ani královna doma a dívka zůstala v zámku úplně sama. Tak se procházela a prohlížela si komnaty i komory, až došla k jedné staré věži. Vystoupala úzkým točitým schodištěm vzhůru až do komůrky, ve které seděla u kolovrátku stařenka a pilně předla. „Dobrý den, babičko,“ řekla královská dcera: „copak tady děláš?“ „Předu.“ odvětila stařenka a pokývala hlavou. „Copak je to za věc, která tu tak zvesela poskakuje?“ zeptala se dívka, vzala vřetánko a chtěla také přisti. Ale sotva se vřetánka dotknula, tu se ta kouzelná předpověď vyplnila a ona se píchla do prstu. V tom okamžiku usnula. Společně s Růženkou usnul celý zámek. Utišil se vítr a na stromech kolem zámku se nepohnul ani listéček. Okolo zámku začala růst houština divokých růží a každý rok byla o něco vyšší a nakonec celý zámek obrostla, takže ho více nebylo vidět.

Čas od času přicházeli královští synové, aby skrze houštinu pronikli k zámku. Zámek byl však tak porostlý trním, že se k němu nikdo nedostal. Až jednou do království přijel odvážný princ, před kterým se keře s trny rozestoupily a nechaly jej nezraněného projít. Na zámeckém dvoře leželi a spali koně a strakatí lovečtí psi, na střeše seděli holubi a měli hlavy ukryté pod křídly. Tu šel dále a viděl v sále ležet a spát dvořany, nahoře na trůnu ležel král i královna a spali. Tak šel stále dál a všechno bylo tak tiché, že slyšel svůj vlastní dech, až konečně přišel do věže a otevřel dveře té komůrky, ve které spala Šípková Růženka. Tam tedy ležela a byla tak krásná, že se toho pohledu nemohl nabažít, sklonil se k ní a políbil ji. V tu ránu se Šípková Růženka probudila, otevřela oči a mile se na prince podívala. Sešli společně dolů a probudil se král, královna i dvořané a dívali se překvapeně jeden na druhého. Pak byla svatba prince a Šípkové Růženky a žili spokojeně až do konce svých dnů.

Co se stalo Šípkové Růžence, když se píchla do prstu o vřeteno? Kdo a jak ji probudil?

³³ Zjednodušeno a upraveno z originálu pohádky Šípková Růženka Bratří Grimmů, dostupné z <http://www.pohadky.org/index.php?co=pohadka&pohadka=356> (web 17)

STOUPAT – KLESAT

7. Vystoupej s letadlem až k oblakům.



8. Letadlo klesá na přistávací dráhu. Pomoz mu přistát.



9.5 ANTONYMA U PŘÍSLOVCÍ

POMALU – RYCHLE

1. Rozhodni, zda se zvířata na obrázku pohybují *pomalou*, nebo *rychle*.



2. Poslechni si pohádku „O rychlé želvě“³⁴ a pokus se odpovědět na otázky pod textem.

Byla jednou jedna želva, která se jmenovala Alžběta Tvrdá-Krunýřová. Žila spokojeně na břehu moře, pomalu se procházela po písku nebo se koupala ve slané vodě. Nedělala nic jiného, než jedla, spala, bloumala po písčitém pobřeží a občas si zaplavala v moři. Zнала se snad se všemi želvami, které bydlely, co bys kamenem dohodil a želvím krokem došel.

Jednoho dne zahlédla noviny, které tam nejspíš zapomněl dvounohý tvor, který si chodil zaplavat do mořských vln. Želva došla pomalu a rozvážně k novinám, nasadila si brýle a četla. Na poslední stránce byly zprávy ze sportu. Želva se dočetla, že ti dvounoží tvorové, které vždycky zpovzdálí okukovala, hrají fotbal, volejbal, tenis a pingpong. Co to je za podivná slova? Pomyslíla si želva. A proč my želvy taky nefotbalujeme, nevolejbalujeme, netenisujeme a nepingpongujeme? Nakonec se dočetla ke zprávě, že ti dvounoží lidé pořádají i závody v běhu. „No tohle!“ vykřikla želva. „Podívejme se na to! Jak to, že my želvy neběháme a nezávodíme? Cožpak jsme něco míň než oni? Naopak, máme o dvě nohy víc!“

A hned začala cvičit. Běhala ráno, běhala dopoledne, běhala v poledne, běhala odpoledne, běhala večer. Napřed jí to, pravda, moc nešlo, neboť želvy jsou stvořeny spíše pomalejší, ale po několika týdnech se značně zdokonalila a běhala docela slušně. Když pak viděla, že její výkony jsou lepší a lepší, rozhodla se vyzvat k závodu osla, který se poblíž pláže každý den pásł. Měl dlouhé uši a narůžovělou tlamičku. Želva se dlouho rozhodovala, ale nakonec za oslíkem zašla. „Poslyš, osle,“ oslovila ho, „nechtěl by sis se mnou dát závod v běhu?“ Osel se rozhykal, jak ho ten návrh rozveselil: „S tebou? Kdykoli budeš chtít. Nad tebou vyhraju, i kdybych měl jít po dvou. I kdybych měl závodit na chůdách!“ Alžběta tedy přivolala želvího pradědečka, který nikdy nezkazil žádnou zábavu, aby dal opět povel ke startu a dělal rozhodčího, vyměřila dráhu a řekla: „Osle, dáme se do toho!“ Kolem závodistiště se zatím shromáždily všechny želvy

³⁴ Zjednodušeno a zkráceno z originálu pohádky „O rychlé želvě“ z knihy Nedokončené pohádky Zdeňka K. Slabého, dostupné z <http://obchod.portal.cz/ukazka/nedokoncene-pohadky/23066/> (web18)

z okolí a přišlo i pár oslů, kteří se nechali slyšet, jaká to bude švanda, až se želva bude ploužit v prachu za jejich kamarádem. Želva a osel se připravili na startovní čáře, aby na výzvu želviho pradědečka vyrazili. „Pozor – teď!“ vykřikl pradědeček a...



Otázky k textu:

1. Jak asi závod mezi želvou a oslem dopadl?
2. V pohádce zaznělo slovní spojení dvounohý tvor. Víš, kdo se tím myslí?
3. Víš, co znamenají slova bloumat a švanda?
4. Vysvětli pojmy fotbal, volejbal, tenis, pinpong, rozhodčí a chůdy

VLEVO – VPRAVO

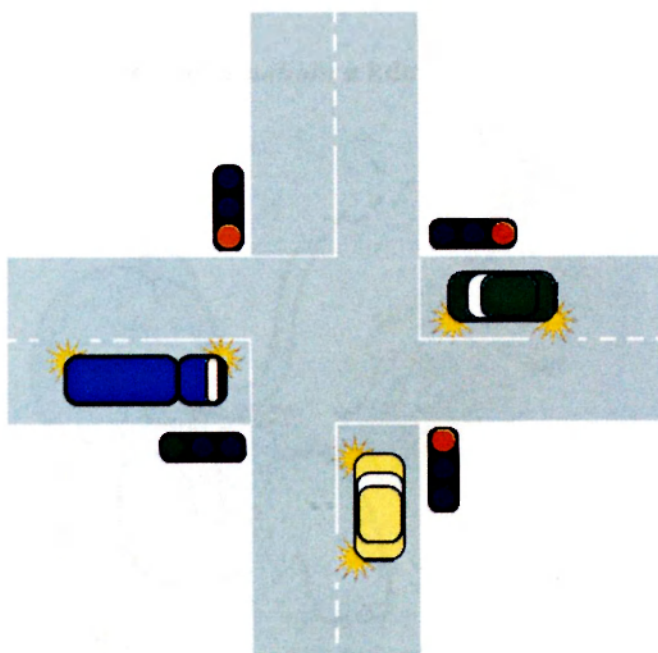
3. Kam ukazuje červená šipka a kam modrá šipka?



4. Který kůň se dívá vlevo a který vpravo?



5. Jsi řidič/ka žlutého auta a právě jsi přijel/a na křižovatku. Protože na semaforu svítí červená, nesmíš jet a musíš dát přednost autu, které má na semaforu zelenou. Které auto to je? Auto vpravo od tebe, nebo vlevo od tebe?

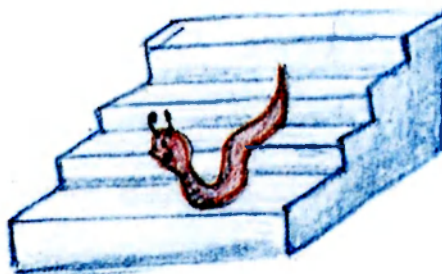


NAHORU – DOLŮ

6. Kam ukazuje červená šipka a kam modrá šipka?



7. Kam leze červ na prvním obrázku a kam leze červ na druhém obrázku?



8. Kdo ze dvojice je na houpačce *nahoře* a kdo *dole*?



DOBŘE – ŠPATNĚ

9. Rozhodni, zda daná informace je *dobře*, nebo *špatně*.



Slon je malý

Zmrzlina je studená

Peří je lehké

Míč je hranatý

Struhadlo je tupé

Kámen je tvrdý

V noci svítí slunce

Šnek je pomalý

Sova ve dne spí



10. Skřítek Popleta *špatně* napsal názvy pohádek. Poradiš mu, jak je to *správně*?

Dlouhý, **úzký** a bystrozraký

O **malé** řepě

Sůl **pod** zlato

Pipi **krátká** punčocha

O **hezkém** káčátku

Z pekla **neštěstí**

O **první** vlaštovce

O **hloupé** kmotře lišce

Velký princ

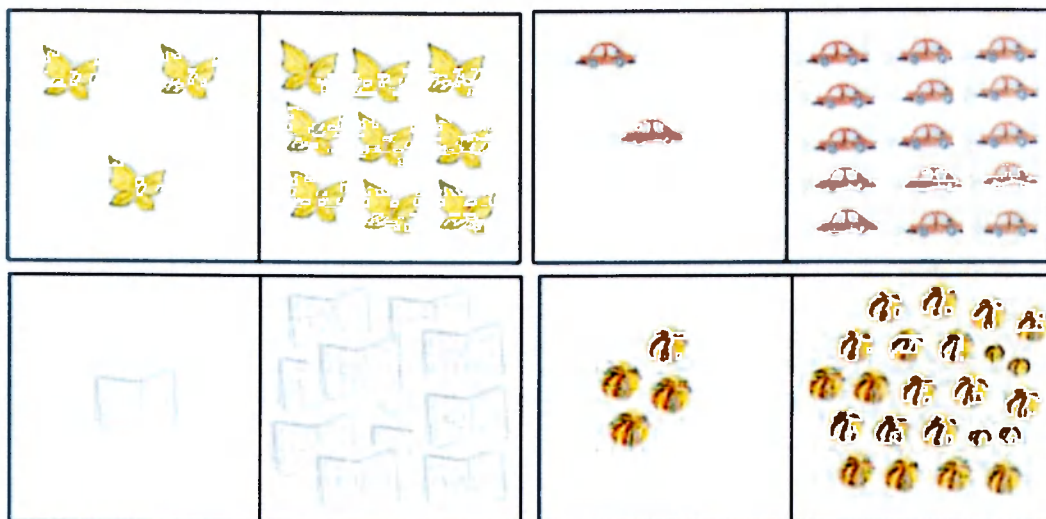
Chytrý Honza

Velká mořská víla

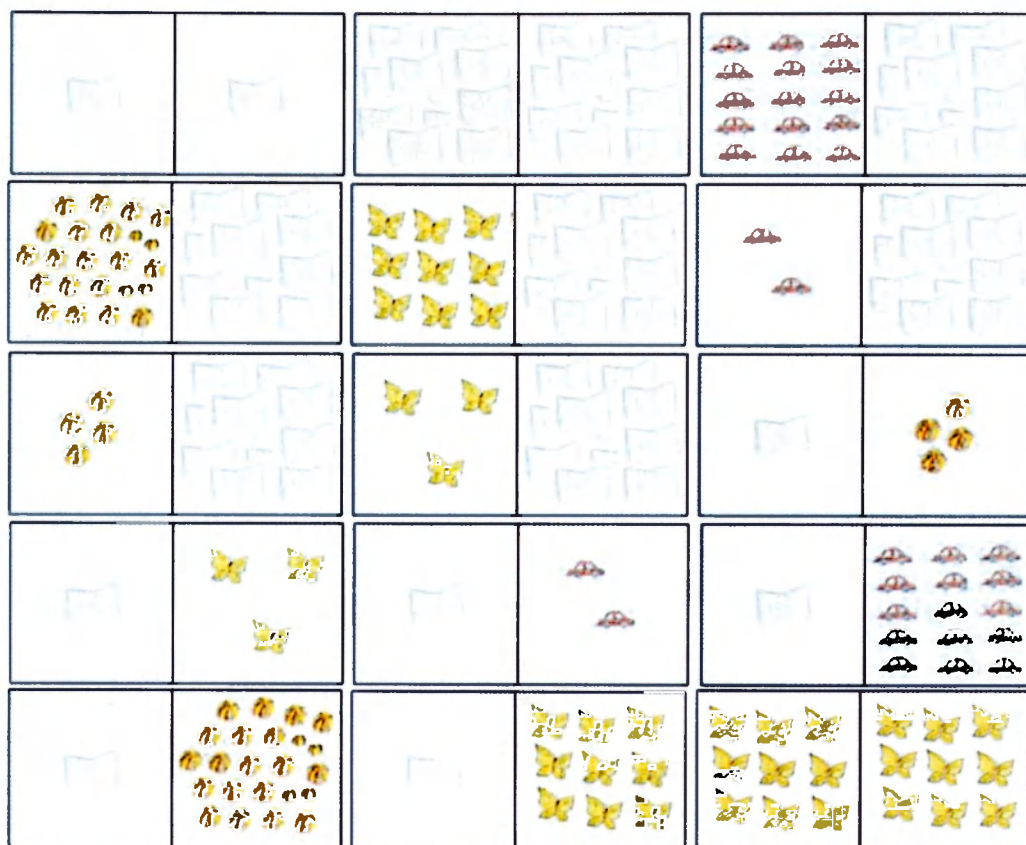
Šíleně **veselá** princezna

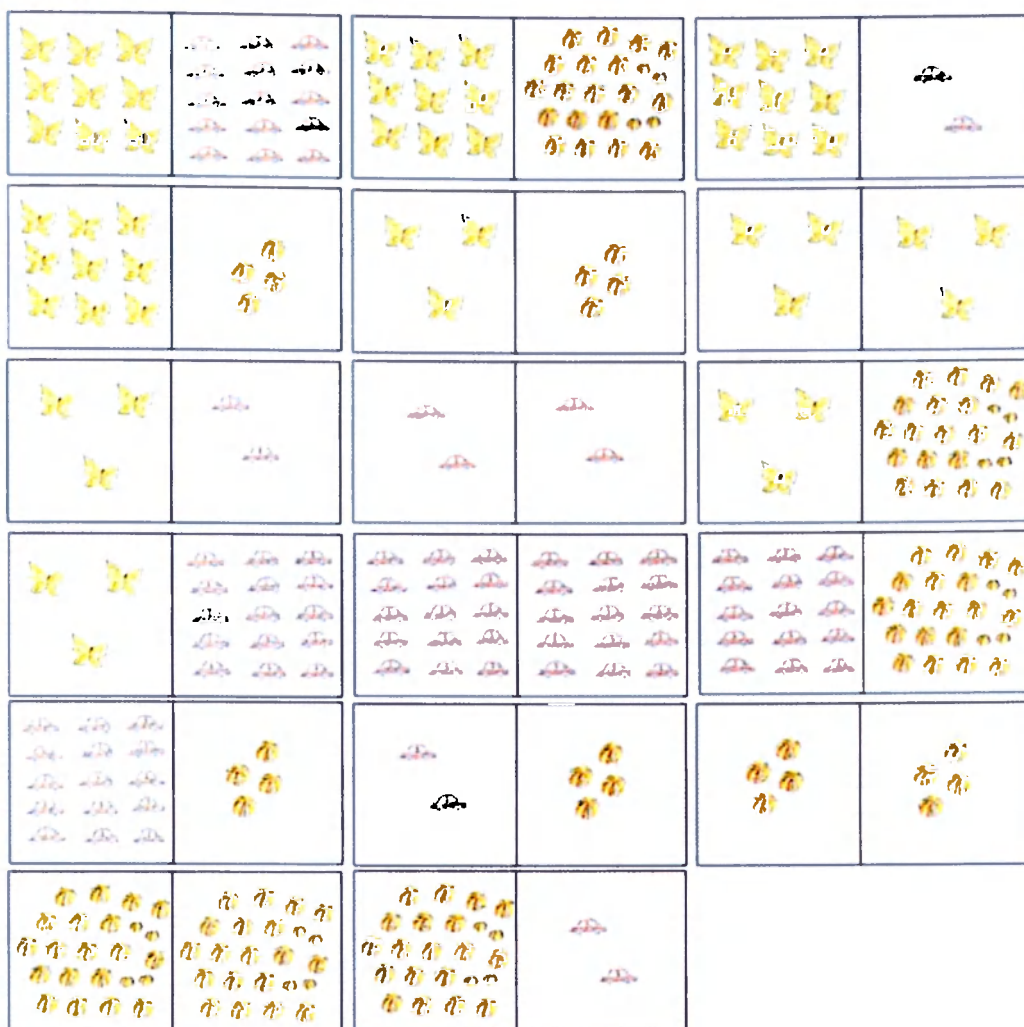
HODNĚ – MÁLO

11. Zahraj si „Minipexeso“ a hledej k sobě dvojice obrázků znázorňující protiklady *hodně* a *málo*.



12. Zahraj si hru „Domino“. Dávej za sebe protikladné dvojice.





9.6 ANTONYMA U OSTATNÍCH SLOVNÍCH DRUHŮ

PRVNÍ – POSLEDNÍ

1. Červeně vybarvi první slabiku slova, modře vybarvi poslední slabiku slova.

V E Č E R N Í Č E K

--	--	--	--

2. Červeně vybarvi první slovo ve větě, modře vybarvi poslední slovo ve větě.

Večer se dívám na Večerníček.

--	--	--	--	--

3. Kdo v pohádce O veliké řepě táhl jako *první* a kdo jako *poslední*?



4. Kdo v pohádce O veliké řepě stál:

- a) za řepou
- b) před kočkou
- c) za dědkem
- d) před vnučkou
- e) před myší
- f) za bábou



5. Modře zakroužkuj skřítku *před* balónem, červeně zakroužkuj skřítku *za* balónem.

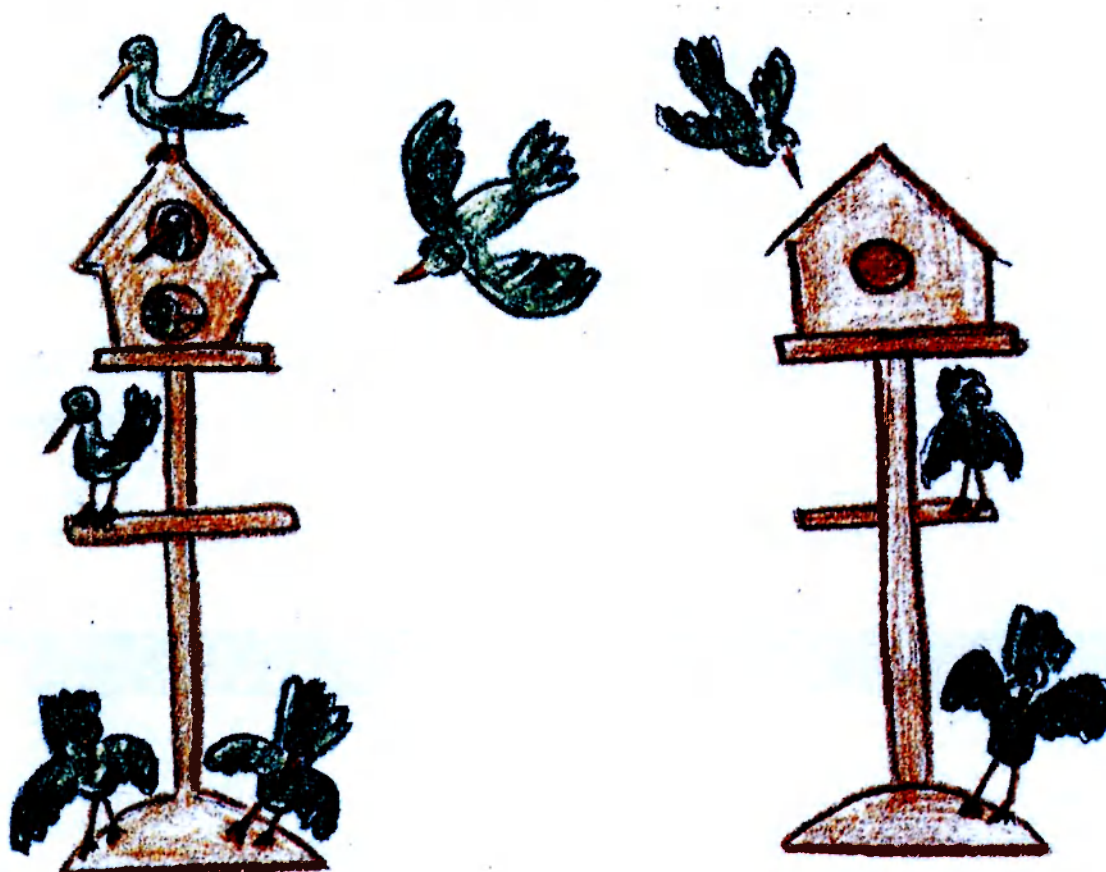


UVNITŘ – VENKU

5. Rozhodni, které zvíře je uvnitř a které venku.



6. Kolik ptáků je *uvnitř* a kolik jich je *venku*? Kolik jich je na obrázku celkem?



9.7 ANTONYMA TVOŘENÁ PŘEDPONOU NE-

U některých slov se jedna z dvojice protikladů tvoří pomocí předpony ne-, např. mít – nemít, pracovat – nepracovat, přítel – nepřítel apod.

1. V pohádce Královna Koloběžka První měla Zdenička těžký úkol. Doplň slovo opačné pomocí předpony ne- a dozvíš se, jak se musela dostavit před krále.

ustrojená –

učesaná –

obutá –

přijet –

přijít –

2. Doplň k uvedeným slovům slovo opačné

trpělivý –

neslyšet –

nevidět –

rád –

umět –

nespravedlivé –

dělat –

šťěstí –

nepořádek –

3. Jaké je slovo opačné ke slovu motýl, lampa, postel?

Ne všechna slova mají k sobě slovo opačné, většina slov netvoří protiklad.

9.8 NÁVRH PRACOVNÍCH LISTŮ V PRAXI – PŘIPOMÍNKY A DODATKY

Vytvořené pracovní listy bylo nutné otestovat, zjistit, zda vytvořené úkoly odpovídají náročnosti předškolních dětí a zda jsou navržené úkoly a obrázky srozumitelné. Z důvodu rozsáhlosti pracovních listů nebylo možné zadávat celý soubor pracovních listů jednomu dítěti, proto jsme pro tento účel náhodně vybraly 4 děti předškolního věku a každému předložily několik úkolů. Je třeba upozornit, že jsme se prozatím nezaměřovaly na děti s vývojovou dysfázií.

Objevily jsme tyto nedostatky:

- problémy s pochopením významu protikladné dvojice ostrý – tupý (kap. 9.2, úkol č. 9, 10)

Problém: Úkol je spíše zaměřen na vizuální pozornost, než na pochopení významu protikladu ostrý – tupý. Příklad s tužkou není zcela vhodně zvolený, dítě vytvořilo protiklad ořezaná – neořezaná, nikoliv ostrá – tupá. Nepřesnost ve významu podtrhuje i obrázek ořezávatka. Problémy se vyskytly i u výrazů tupý zobák x ostrý zobák.

Doporučení: Do pracovních listů poznamenat možnou protikladnou dvojici ořezaná – neořezaná, popřípadě popřemýšlet o zařazení jiných srozumitelnějších příkladů.

- problém s přiřazením protikladné dvojice tenká žížala – tlustý slon (kap. 9.2, úkol č. 15)

Problém: Dítě si z úkolu kap. 9.2, úkolu č. 5 pamatovalo spojení dlouhá – krátká žížala a velký slon, hledalo protiklad dlouhý – krátký a malý – velký, nikoliv tenký – tlustý.

Doporučení: Přidat úkoly, ve kterých bude předložen jeden prvek s více různými parametry. Např.: obrázek slona – k němu uvést velký, tlustý, těžký; obrázek žížaly – dlouhá, tenká, lehká; obrázek tužky – ostrá, ořezaná, tenká, dlouhá, apod.

- problémy s úkoly na práci s textem (kap. 9.5, úkol č. 2)

Problém: Text je příliš dlouhý, po prvním přečtení dítě nebylo schopno na otázky přímo se týkající textu odpovědět.

Doporučení: Zestručnit text pohádky.

- potíže s určování dvojic dobře - špatně (kap. 9.5, úkol č. 9)

Problém: Dítě zcela nepochopilo zadání, odpovědi spíš hádalo, než by se zamýšleno nad správným řešením.

Doporučení: Vytvořit několik příkladů s obrazovou přílohou.

- přílišná náročnost úkolu č. 19, kap. 9.3

Problém: Ukázalo se, že abstraktní protikladná dvojice pravda – lež je pro dítě předškolního věku náročná, dítě nebylo schopno vytvořit pravdivou či lživou situaci.

Doporučení: Upozornit na vyšší náročnost úkolu, popřípadě protikladnou dvojici pravda – lež s ohledem na cílovou skupinu vynechat.

- potíže s opravou názvů pohádek (kap. 9.5, úkol č. 10)

Problém: Dítě neznalo většinu názvů pohádek, tvoření správných názvů tak dítěti činilo potíže.

Doporučení: Tento problém nepřičíáme špatně nastavenému úkolu. Doporučení by se vztahovalo k rodičům a pedagogům, kteří pracují s dětmi předškolního věku – častěji dětem číst a vyprávět pohádky.

Dá se předpokládat, že výše uvedené nedostatky budou činit problémy i primární cílové skupině – dětem s vývojovou dysfázií. Proto by bylo vhodné před uvedením materiálu do praxe nad uvedenými nedostatky popřemýšlet a úpravy zpracovat. Za pozitivní zjištění považujeme vhodné zvolení obrázků, ilustrace Šárky Benešové jsou srozumitelné a odpovídají nárokům cílové skupiny.

10 DISKUSE

Cílem diplomové práce bylo vytvořit didaktický materiál, který by bylo možno využít pro stimulaci antonym dětí s vývojovou dysfázií předškolního věku. Cíl byl dosažen, vznikl návrh pracovních listů, který, doufáme, splňuje maximum náležitostí vycházející z potřeb a nároků cílové skupiny. K dosažení bylo nutné zanalyzovat dostupné materiály vztahující se k problematice stimulace antonym. Došly jsme k zjištění, že dostupné materiály nejsou z kvantitativního ani kvalitativního hlediska dostačující. Analýza také poukázala na určitou stereotypii v předkládaných vazbách. Dostupné materiály jsou charakteristické také výraznou konkretizací, až schématickostí, a jen zcela minimálně umožňují transfery na jiné příklady. Je zřejmé, že grafické zobrazení antonymického vztahu je ovlivněno nejen grafickými možnostmi, ale také socio-kulturně. Proto nelze úplně jednoznačně přebírat materiály z cizích jazyků.

Dalším mezistupněm k vytvoření stimulačního materiálu bylo zjištění úrovně tvoření antonym u předškolních dětí. Vyšetření dětí jak intaktních, tak s narušeným vývojem řeči mělo ukázat alespoň orientační úroveň v užívání a tvoření antonym. Průzkumné šetření bylo nezbytné, neboť neexistují žádné české studie či výzkumy o rozsahu a kvalitě tvoření antonym. Výsledky právě zdravých dětí ukázaly, že obtížnost nebyla nastavena výrazně odchylně, když se průměrná úspěšnost této kontrolní skupiny pohybovala téměř kolem 70%. Potom slovně druhový profil v tvoření antonym ukázal rozkolísané výsledky v závislosti na slovním druhu. Samostatný prostor v diskusi si zaslouží získané výsledky dětí s dysfázií. Vzhledem k absenci jakýchkoliv dat v této řečové dovednosti, považujeme získaná data za velmi cenná. Nižší výkony byly předpokládány, ale tak nízký objem (úspěšnost cca 31%) jen potvrzuje potřebu kvalitního různorodého stimulačního materiálu.

Vlastní stimulační materiál byl vytvářen po obsahové a metodické stránce. Pracovním listům předchází stručný metodický pokyn. Při vytváření pracovních listů byly využity informace z analýzy produktů a výkonnosti dětí. Předložený soubor pracovních listů tvoří ucelený soubor.

ZÁVĚR

V teoretické části jsme se zabývaly problematikou lexikálně-sémantické roviny. Informace jsme čerpaly z lingvistické, psychologické a logopedické literatury. Lingvistická literatura popisuje především strukturu lexikálně-sémantické roviny, psychologická literatura si všímá lexikálně-sémantické roviny z pohledu vývoje a logopedická rovina sleduje lexikálně-sémantickou rovinu především z pohledu narušené komunikační schopnosti. V literatuře narážíme na nedostatek výzkumů, které by se zabývaly slovní zásobou předškolních dětí. Ve výzkumech, které jsou k dispozici, se často setkáváme s rozdílnými výsledky, především v počtu slov ve slovní zásobě dětí. Mnoho českých autorů čerpá informace ze zahraničních studií, což v případě zkoumání slovní zásoby není zcela vypovídající. Při studiu literatury nás také zajímalo, do jaké míry jsou děti v předškolním věku schopny tvořit antonymní vztahy. V české literatuře jsme žádnou studii nenašli, narazily jsme pouze na zahraniční zdroj.

Co se týká problematiky vývojové dysfázie, zde se setkáváme s poměrně aktuálními zdroji. Je diskutovaným tématem a předmětem zájmu různých odborníků, především z oblasti logopedie, psychologie, neurologie i lingvistiky. V odborné literatuře dochází k novým poznatkům především v oblasti etiologie. Stále však chybí studie, které by popisovaly diagnostické a terapeutické postupy.

V praktické části jsme se snažily vytvořit didaktický materiál, který by se používal při stimulaci antonym. Jak ukázalo šetření, děti s vývojovou dysfázií mají s tvořením antonymních vztahů značné problémy. Tato skutečnost může být dána nejen symptomatologií vývojové dysfázie, ale i nedostatkem materiálu pro stimulaci. Získané výsledky mohou vytvořit základní stupeň pro další šetření v oblasti jak intaktních dětí, tak dětí s narušenou komunikační schopností. Bylo by dobré rozšířit některé parametry, jako např. věk (na mladší školní věk), rozšířit a diferencovat různé skupiny s narušenou komunikační schopností (s ADHD, s SPU, kognitivně komunikačními poruchami apod.) Antonyma jsou takové prvky výpovědi, které umožňují výrazně upřesnit svou výpověď. Proto toto téma vybízí k dalšímu výzkumnému bádání.

SUMMARY

Tématem diplomové práce byla stimulace lexikálně-sémantické roviny se zaměřením na antonyma u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku. Cílem práce bylo vytvořit didaktický materiál pro stimulaci antonym. Pro tento účel jsme se z teoretického hlediska zabývaly lexikálně-sémantickou rovinou, vývojem řeči v předškolním věku a možnostmi stimulace lexikálně-sémantické roviny. Zmapovaly jsme dostupnost materiálů pro stimulaci antonym a provedly šetření užívání antonym u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku v porovnání s intaktní populací.

SEZNAM LITERATURY

TIŠTĚNÉ ZDROJE

Barnhusen, F. a kol. 2002. *Český jazyk : základní cvičení. 1, Rozšíření slovní zásoby.* Praha : Mutabene, 2002. ISBN 80-86745-01-5.

Bednářová, J., Šmardová, V. 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku.* Brno : Computer press, a.s, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

Čáp, J., Mareš, J. 2001. *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463.

Čermák, J. 2004. *Jazyk a jazykověda.* Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0154-0.

Charvátová-Kopicová, V., Boháčeková, Š. 2007. *Šimonovy pracovní listy 6.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-260-7.

Charvátová-Kopicová, V., Boháčeková, Š. 2007. *Šimonovy pracovní listy 7.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-261-4.

Dvořák, J. 2001. *Logopedický slovník.* Logopaedica clinica. Žďár nad Sázavou : Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.

Fečková, S., Slančová, D. 2001. K niektorým východiskám výskumu a modelovania rečového vývinu dieťaťa. [Buchverf.] Lechta, V. a kol. *Logopaedica IV.* Bratislava : LIEČREH GÚTH, 2001.

Filipec, J., Čermák, F. 1985. *Česká lexikologie.* Praha : Academia, 1985.

Gálová, M. 1997. *Veselá školka - Protiklady.* Bratislava : Mladá léta, 1997. ISBN 80-10-00438-3.

Gaňo, V., Svačina, S., Šrom, F., Zima, J. 1964. *Kapitoly z logopedické didaktiky a metodiky.* Praha : SPN, 1964.

Grančíčová, L. 1999. Zisťovanie pasívnej slovnnej zásoby v predškolskom veku. [autor knihy] Lechta, V. a kol. *Logopaedica III.* Bratislava : LIEČREH GÚTH, 1999.

Grimmová, H. 2000. *Sprachentwicklung.* Göttingen : Hogrefe-Verlag, 2000. ISBN 3-8017-0561-7.

- Grimmová, H., Schöler, H., Mikulajová, M. 1997.** *Heidelberský test vývoje řeči H-S-E-T*. Brno : Psychodiagnostika, s.r.o., 1997.
- Hauser, P. a kol. 2001.** *Slovník jazykové terminologie*. Brno : Nová škola, 2001. ISBN, 80-7289-032-8.
- Hauser, P. 1980.** *Nauka o slovní zásobě*. Praha : SPN, 1980.
- Hilarová, D. 2005.** *Světlý je den, tmavá je noc*. Praha : Albatros, 2005. ISBN 80-00-01524-2.
- Hill, G. 2004.** *Moderní psychologie*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-641-1.
- Hlinková, V. 1996.** *Metodika výchovy řeči u dysfatiků*. [autor knihy] Lechta, V. a kol. *Logopaedica I*. Bratislava : LIEČREH, 1996.
- Housarová, B. 1998.** *Rozvíjení motorických dovedností u dětí s vývojovou dysfázií*. [autor knihy] Kolektiv autorů LSMS. *Česká logopedie 1998*. Praha : Makropulos, 1998.
- Janíková, V. 2005.** *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Brno : Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3877-2.
- Klenková, J. 2006.** *Logopedie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- Klenková, J., Kolbábková, H. 2003.** *Diagnostika předškoláka - správný vývoj řeči dítěte*. Brno : MC nakladatelství, 2003.
- Kolektiv, autorů. 1998.** *Moje první knížka 3-6 let*. Praha : Librex, 1998. ISBN 80-7228-320-0.
- . **2008.** *Slovník českých synonym a antonym*. Brno : Lingea, 2008. ISBN: 978-80-87062-09-8.
- Koukolík, F. 2002.** *Lidský mozek*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-632-2.
- Krčmová, M., Richterová, L. 1987.** *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Praha : SPN, 1987.
- Kutálková, D. 1996.** *Logopedická prevence*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.

—. 2002. *Opožděný vývoj řeči. Dysfázie. Metodika. Reeducace*. Praha : Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.

Langmeier, J., Krejčířová, D. 2006. *Vývojová psychologie*.

Praha : Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.

Lechta, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*.

Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

—. 2005. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2005.

ISBN 80-7178-961-5.

Lechta, V. 1990. *Logopedické repetitorium*. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-08-0447-9.

—. 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál, 2008.

ISBN 978-80-7367-433-5.

Lejska, M. 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno : Paido, 2003.

ISBN 80-7315-038-7.

Love, R. R., Web, W.G. 2009. *Mozek a řeč*. Praha : Portál, 2009.

ISBN 978-80-7367-464-9.

Mikulajová, M. 1999. Analýza vývinového trendu jazykových schopností dětí v Heidelberskom teste řečového vývinu. [autor knihy] Lechta, V. a kol. *Logopaedica III*. Bratislava : LIEČREH GÚTH, 1999.

—. 2001. Centrum Hanen a programy Hanen - nový přístup k terapii poruch vývinu řeči. [autor knihy] Lechta, V. a kol. *Logopaedica IV*. Bratislava : LIEČREH GÚTH, 2001.

—. 1996. *Narušený vývin řeči - raná diagnostika a intervence*.

[autor knihy] Lechta, V. a kol. *Logopaedica I*. Bratislava : LIEČREH, 1996.

Mikulajová, M., Horňáková, K. 1998. Laheyovej model vývinu řeči a jeho využitie v ranej diagnostike. [autor knihy] Lechta, V. a kol. *Logopaedica II*. Bratislava : LIEČREH, 1998.

Mikulajová, M., Rafajdusová, I. 1993. *Vývinová dysfázia – špecificky narušený vývoj řeči*. Bratislava : s.n., 1993. ISBN 80-900445-0-6.

- 2009.** *Nauč sa protiklady ako Viktor.* Bratislava : Junior s.r.o., 2009.
ISBN: 978-80-7146-916-2.
- Nebeská, I. 1992.** *Úvod do psycholingvistiky.* Praha : H&H, 1992.
ISBN 80-85467-75-5.
- Němec, I. 1968.** *Vývojové postupy české slovní zásoby.* Praha : Academia, 1968.
- Ohnesorg, K. 1959.** *Druhá fonetická studie o dětské řeči.* Praha : SPN, 1959.
- . **1976.** *Naše dítě se učí mluvit.* Praha : SPN, 1976.
- . **1948.** *O mluvním vývoji dítěte.* Praha : SPN, 1948.
- Pačesová, J. 1979.** *Řeč v raném dětství.* Brno : Univerzita J. E. Purkyně, 1979.
- Pokorná, V. 2007.** *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení.*
Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-350-5.
- Preiss, M., Kučerová, H. a kol. 2006.** *Neuropsychologie v psychiatrii.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1460-4.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2008.** *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2008.
ISBN 978-80-7367-416-8.
- Řezníčková, D. 2009.** *Ťapík se učí, co je naopak.* Praha : Fortuna Libri, 2009.
ISBN 978-80-7321-450-0.
- Škodová, E., Jedlička, I. a kol. 2003.** *Klinická logopedie.* Praha : Portál, 2003.
ISBN 80-7178-546-6.
- Smolík, F. 2009.** Osvojování jazyka. *Naše řeč.* 2009, Sv. 5, Roč. 92. ISSN 0027-8203.
- . **2009.** Vývojová dysfázie a struktura raných jazykových schopností.
Československá psychologie 2009. Psychologický ústav AV, ČR, Praha : Academica, 2009, Sv. 1, Roč. LIII., ISSN 0009-062X.
- Sovák, M. 1978.** *Logopedie.* Praha : SPN, 1978.
- . **1984.** *Logopedie - metodika a didaktika.* Praha : SPN, 1984.
- . **1984.** *Logopedie předškolního věku.* Praha : SPN, 1984.

Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

Tarábková, M. 2000. *Moje krůčky ke škole*. Brno : Didaktis, 2000.
ISBN: 80-86285-41-3.

Těšitelová, M. a kol. 1987. *O češtině v číslech*. Praha : Academia, 1987.

Thorová, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha : Portál, 2006.
ISBN 80-7367-091-7.

Vitásková, K. Peutelschmiedová, A. 2005. *Logopedie*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

Vygotskij, L. S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha : SPN, 1976.

Vyštejn, J. 1995. *Dítě a jeho řeč*. Beroun : BAROKO&FOX, 1995.
ISBN 80-85642-25-5.

Žebrowska, M. 1983. *Vývinová psychológia detí a mládeže*. Bratislava :
Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., 1983.

Zelinková, O. 2003. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

web1. [Online] [Citace: 12. 9. 2009.], dostupné z:

<http://www.ujc.cas.cz/oddeleni/index.php?page=poradna>.

web2. [Online] [Citace: 18. 12. 2009.], dostupné z:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Paradigma>.

web3. [Online] [Citace: 10. 10. 2009.], dostupné z:

<http://www.sussex.ac.uk/linguistics/documents/iones-murphy.pdf>.

web4. [Online] [Citace: 10. 11. 2009.], dostupné z:

<http://www.constructions-online.de/>.

web5. [Online] [Citace: 31. 3. 2010.], dostupné z:

<http://www.granna.cz/detail-hry.php?hracka=966>.

web6. [Online] [Citace: 31. 3. 2009.], dostupné z:

<http://www.stavebnice-hracky.cz/protiklady-stolni-spolecenska-hra-p-10680.html>.

web7. [Online] [Citace: 31. 3. 2010.], dostupné z:

<http://www.verlagruhr.de/shop/dvnavdr/shop/showproddtl.php?itcm=1370>.

web8. [Online] [Citace: 31. 3. 2010.], dostupné z:

http://www.loewe-verlag.de/titel/titel-5640_gegensaetzc_memo.html.

web9. [Online] [Citace: 31. 3. 2010.], dostupné z:

<http://www.ceboo.com/product.php?cat=100&prod=124>.

web10. [Online] [Citace: 31. 3. 2010.], dostupné z:

http://www.ravensburger.com/usa/products/games/children_s_games/index.html.

web11. [Online] [Citace: 31. 3. 2010.], dostupné z:

<http://www.galt.co.uk/>.

web12. [Online] [Citace: 31. 3. 2010.], dostupné z:

http://learnhcaps.com/zencart/index.php?main_page=product_info&cPath=2&products_id=218.

web13. [Online] [Citace: 7. 4. 2010.], dostupné z:

<http://www.fit-edu.cz/index.php?goto=katalog&kat=2&cislo=19>.

web 14. [Online] [Citace: 20. 1. 2010.], dostupné z:

<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/17/default.htm>.

web15. [Online] [Citace: 2. 12. 2009.], dostupné z:

<http://alik.idnes.cz/domecck.asp?idr=poznani-hodiny&hra=7000>.

web16. [Online] [Citace: 11. 20. 2009.], dostupné z:

www.dtskestranky.cz.

web17. [Online] [Citace: 5. 11. 2009.], dostupné z:

<http://www.pohadky.org/index.php?co=pohadka&pohadka=356>.

web18. [Online] [Citace: 6. 1. 2010.], dostupné z:

<http://obchod.portal.cz/ukazka/ncdokonccnc-pohadky/23066/>.

web19. [Online] [Citace: 15. 11. 2009.], dostupné z:

<http://www.cesky-jazvk.cz/cjl/pictures/download/vecernicck.jpg>.

[Online] [Citace: 21. 11. 2009.], dostupné z:

www.uccbnpomucky.eu.

[Online] [Citace: 21. 11. 2009.], dostupné z:

<http://www.do2learn.com>.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Oblasti hodnocení jazykových schopností dle Bernsteinové a Tiegermanové

Tabulka 2 Symptomatologie lexikálně-sémantické roviny u různých typů NKS

Tabulka 3 Frekvence užití jednotlivých druhů antonym

Tabulka 4 Frekvence antonym v řeči na 100.000 slov

Tabulka 5 Přehled antonymních dvojic

Tabulka 6 Schéma základního rozdělení komplexní péče

Tabulka 7 Přehled didaktických pomůcek na stimulaci antonym

Tabulka 8 Časový harmonogram

Tabulka 9 Počet dětí v jednotlivých skupinách

Tabulka 10 Přehled zkoumaných antonym a frekvence jejich výskytu

Tabulka 11 Analýza materiálů - manipulace

Tabulka 12 Analýza materiálů - barevnost

Tabulka 13 Analýza materiálů - materiál

Tabulka 14 Analýza materiálů - metodika

Tabulka 15 Analýza materiálů - samostatnost

Tabulka 16 Analýza materiálů - obtížnost

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1 Rozšiřování slovní zásoby

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Počet dětí v jednotlivých skupinách

Graf 2 Výskyt antonym v porovnání experimentální a kontrolní skupiny

Graf 3 Celková úspěšnost testu kontrolní skupiny dle věku

Graf 4 Celková úspěšnost testu experimentální skupiny dle věku

Graf 5 Úspěšnost kontrolní skupiny v jednotlivých subtestech dle věkových kategorií

Graf 6 Úspěšnost experimentální skupiny v jednotlivých subtestech dle věkových kategorií

Graf 7 Celková úspěšnost v jednotlivých subtestech experimentální a kontrolní skupiny

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Obaly pracovních listů

Obrázek 2 Ukázka pracovního listu

Obrázek 3 Obal knížky

Obrázek 4 Ukázka knížky

Obrázek 5 Obal knihy

Obrázek 6 Ukázka z knihy

Obrázek 7 Obal knihy

Obrázek 8 Ukázka z knihy

Obrázek 9 Obal knihy

Obrázek 10 Obal leporela

Obrázek 11 Ukázka leporela

Obrázek 12 Obal PL

Obrázek 13 Rámeček

Obrázek 14 Ukázka PL

Obrázek 15 Obal PL

Obrázek 16 Ukázka PL

Obrázek 17 Samolepky

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Dotazník pro I. věkovou skupinu – užívání antonym

Příloha 2 Dotazník pro II. věkovou skupinu – užívání antonym

Příloha 3 Dotazník pro III. věkovou skupinu – užívání antonym

Příloha 4 Obrazový materiál pro zácvik

Příloha 5 Příklad vypracovaného úkolu z pracovních listů

Příloha 1

Dotazník pro děti předškolního věku – užívání antonym

I. kategorie (3 – 4,5 roků)

věk: _____ pohlaví: _____

předškolní zařízení: ano / ne

typ předškolního zařízení: _____

Doplň k uvedeným slovům slovo opačné:

Př. malý – velký

A: přídavná jména

	0/1/2	chybné slovo		0/1/2	chybné slovo
vysoký (komin)			studený (mamk)		
smatný (příběh)			tenký (tyč)		
čistý (ruce)			starý (člověk)		
mokrý (prádlo)			krátký (vlasy)		
těžký (pytel brambor)			zdravý (člověk)		

B: podstatná jména

	0/1/2	chybné slovo		0/1/2	chybné slovo
ráno			teplo		
začátek					

C: příslovce

	0/1/2	chybné slovo		0/1/2	chybné slovo
pomalů			vlevo		
nahoru					

D: slovesa

	0/1/2	chybné slovo		0/1/2	chybné slovo
zapnout (televizi)			otevřít (okno)		
Slyšet (hudba)			zabalit (darek)		
obleknout (tričko)					

E: jiné slovní druhy

	0/1/2	chybné slovo
ano		

Příloha 2

Dotazník pro děti předškolního věku – užívání antonym

II. kategorie (4,5 – 5,5 roků)

věk:

pohlaví:

předškolní zařízení: mo / ne typ předškolního zařízení:

Doplň k uvedeným slovům slovo opačné:

Př. malý – velký, hodně – málo

A/ přídavná jména

	0/1/2	chybné slovo		0/1/2	chybné slovo
vysoký (komín)			studený (nanuk)		
smatavý (příběh)			tenký (rvc)		
čistý (ruce)			starý (člověk)		
mokrý (prádlo)			krátký (vlasy)		
těžký (pytel brambor)			zdravý (člověk)		
ostrý (nůž)			šikovný (kluk/hoška)		
bílý (barva)			měkký (míček)		
sladký (dort)			úzký (silnice)		
hlavý (kluk/hoška)			chvrtý (žák/zákyně)		
osklivý (káčátko)			světlý (barva - modrá)		
levný (knihy)					

Pozn: 0 – neví 1 – po vysvětlení ví 2 – ví

B/ podstatná jména

	0/1/2	chybné slovo		0/1/2	chybné slovo
ráno			teple		
začátek			pořádek		
tma			radost		
šťěstí					

C/ příslovce

	0/1/2	chybné slovo		0/1/2	chybné slovo
pomalů			vlevo		
nahoru			dobře		
potuchu					

D/ slovesa

	0/1/2	chybné slovo		0/1/2	chybné slovo
zapnout (televizi)			otevřít (okno)		
slyšet (zvuk)			zabalit (dárek)		
obléknout (tričko)			stoapat (letadlo)		
probudit se					

E/ jiné slovní druhy

	0/1/2	chybné slovo
ano		
uvnitř		

Příloha 3

Dotazník pro děti předškolního věku – užívání antonym

III. kategorie (5,5 - 7 roků)

věk:

Pohlaví:

předškolní zařízení: ano / ne typ předškolního zařízení:

odklad školní docházky: ano / ne

Doplň k uvedeným slovům slovo opačné: Př. malý – velký

A: přídavná jména

	0/1/2	chybné slovo		0/1/2	chybné slovo
vysoký (komín)			studený (namáz)		
slavný (příběh)			tenký (tvc)		
čistý (ruce)			starý (člověk)		
mokvý (prašio)			krátký (vlasy)		
těžký (pytel brambor)			zdravý (člověk)		
ostrý (puž)			šikovný (kluk holka)		
bílý (barva)			měkký (mouček)		
sladký (dort)			úzký (silnice)		
hmý (kluk holka)			chytří (zak zakyně)		
osklivý (kacatko)			svetlý (barva - modra)		
levně (kníha)			trpělivý (rodče)		
měkký (voda)			zmačkaný (kosile)		
hustý (kaše)					

B: podstatná jména

	0/1/2	chybné slovo		0/1/2	chybné slovo
ráno			teplo		
začátek			porádek		
tna			radost		
štěstí			zlo		
lež			válka		
chudoba					

C: příslovce

	0/1/2	chybné slovo		0/1/2	chybné slovo
pomalu			vlevo		
nahoru			dobře		
potichu			brzy		
vzadu					

D: slovesa

	0/1/2	chybné slovo		0/1/2	chybné slovo
zapnout (televizi)			otevřít (okno)		
slýšet (zvuk)			zabalit (darek)		
obleknout (tričko)			stoupat (letadlo)		
prohodit se			moci		
Vzít (boty)			naročit se		
pracovat			vzt		

E: jiné slovní druhy

	0/1/2	chybné slovo		0/1/2	chybné slovo
ano			před		
vsechno					

Dotazník pro děti předškolního věku – užívání antonym

ZÁCVIK

Zadání:

K uvedenému slovu vytvoř slovo opačné (protiklad).

Příklady:

malý papoušek



x

velký papoušek



málo kuliček



x

hodně kuliček



TĚŽKÝ - LEHKÝ

2. Pojmenuj jednotlivé obrázky. Rozhodni, co je *těžké* a co *lehké*. Co je *těžké*, spoj čarou smískou *se závažím*, co je *lehké*, spoj čarou smískou *bez závaží*.



Slova *těžký* x *lehký* nemusí být vždy spojena jen s váhou, ale také s obtížností. Např. ve spojení *těžký* x *lehký* úkol, hádanka, apod.